



ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

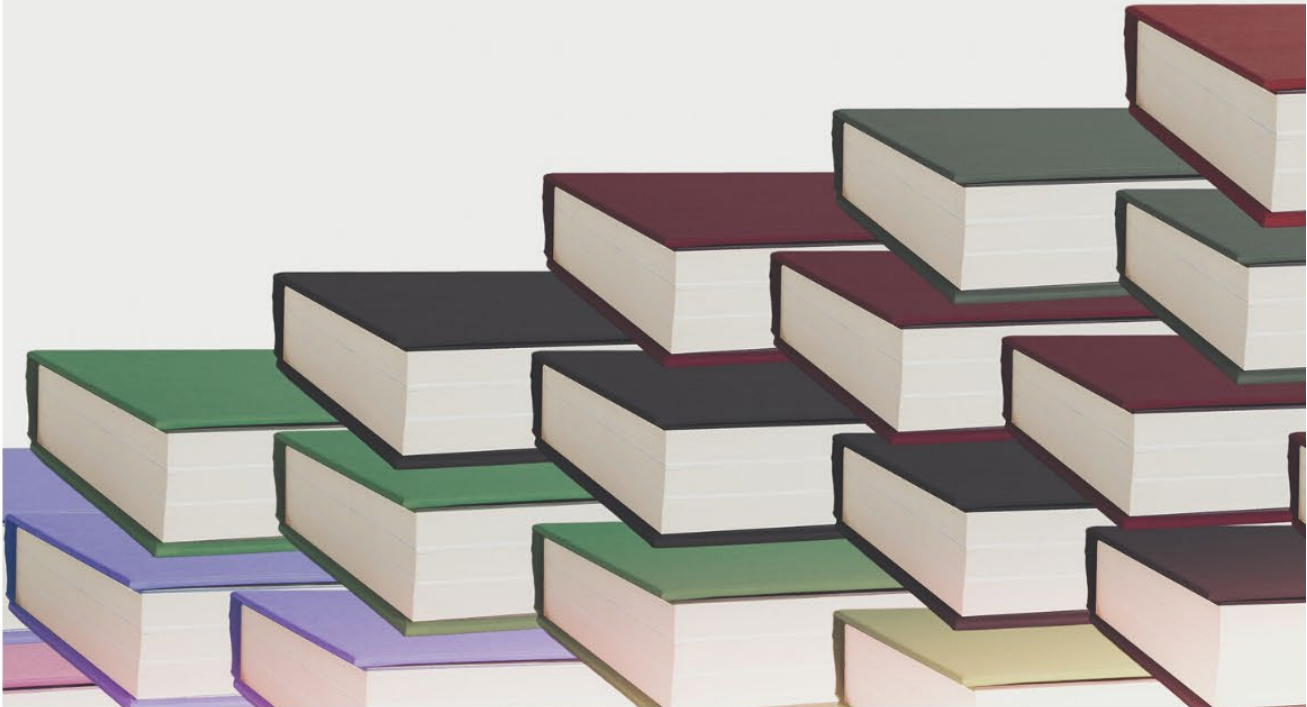
ERZİNCAN UNIVERSITY

JOURNAL OF EDUCATION FACULTY

CİLT
VOLUME
24

SAYI
ISSUE
1

NİSAN
APRIL
2022



ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
ERZİNCAN UNIVERSITY JOURNAL OF EDUCATION FACULTY

Sahibi / Owner
Dekan / Dean
Prof. Dr. Mücahit KAĞAN

Sorumlu Müdür / Responsible Manager
Doç. Dr. Erdem YAVUZ

Baş Editör / Editor in Chief
Dr. Mustafa EŞKİSU

Alan Editörleri / Field Editors

Dr. Alper KAŞKAYA
Dr. Alpaslan AY
Dr. Anıl TÜRKELİ
Dr. Burcu ÇILDIR
Dr. Ebru GÜLER
Dr. Ersin TÜRE
Dr. Esra TELLİ
Dr. Fulya EZMECİ
Dr. Mustafa KÖROĞLU
Dr. Namık Kemal HASPOLAT
Dr. Özkan Yılmaz
Dr. Şükran CALP
Dr. Talip GÖNÜLAL
Dr. Zeynep ÇAKMAK GÜREL

Kapak Tasarımı / Cover Design
Hamza Fatih SAPANCA

Budergi yılda üç kez elektronik ortamda yayımlanır.
This journal is published electronically three times per year .

2. Cilt 2. Sayıdan itibaren hakemli bir dergidir.
It is a double-blind peer reviewed journal.

ISSN: 2148-7758
e-ISSN: 2148-7510

Cilt: 24 Sayı: 1 Yıl: 2022
Volume: 24 Issue: 1 Year: 2022

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yalnızbağ Kampusu, 24100, Erzincan, Türkiye
Erzincan Binali Yıldırım University, Faculty of Education, Yalnızbağ Campus, 24100, Erzincan, Turkey

<http://dergipark.gov.tr/erziefd>
eefdergi@erzincan.edu.tr

YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD

Prof. Dr. Adile Aşkıım KURT

Anadolu Üniversitesi-Türkiye (Anadolu University-Turkey)

Prof. Dr. Ahmet IŞIK

Kırıkkale Üniversitesi-Türkiye (Kırıkkale University-Turkey)

Prof. Dr. Alipaşa AYAS

Bilkent Üniversitesi-Türkiye (Bilkent University-Turkey)

Prof. Dr. Ali Fuat ARICI

Yıldız Teknik Üniversitesi-Türkiye (Yıldız Teknik University-Turkey)

Prof. Dr. Azita MANOUCHEHRI

Ohio State Üniversitesi-Amerika (Ohio State University-USA)

Prof. Dr. Hüseyin Hüsnu BAHAR

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi-Türkiye (Erzincan Binali Yıldırım University-Turkey)

Prof. Dr. Kimberly A. NOELS

Alberta Üniversitesi-Kanada (University of Alberta-Canada)

Prof. Dr. Mehmet Ali AKINCI

Rouen Normandie Üniversitesi-Fransa (Université de Rouen Normandie-France)

Prof. Dr. Mehmet BEKDEMİR

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi-Türkiye (Erzincan Binali Yıldırım University-Turkey)

Prof. Dr. Mehmet GÜROL

Yıldız Teknik Üniversitesi-Türkiye (Yıldız Teknik University-Turkey)

Prof. Dr. Meltem Huri BATURAY

Atılım Üniversitesi-Türkiye (Atılım University-Turkey)

Prof. Dr. Metin DALİP

Tetova Üniversitesi-Kuzey Makedonya (University of Tetova-North Macedonia)

Prof. Dr. Mukaddes ERDEM

Hacettepe Üniversitesi-Türkiye (Hacettepe University-Turkey)

Prof. Dr. Mücahit KAĞAN

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi-Türkiye (Erzincan Binali Yıldırım University-Turkey)

Prof. Dr. Orhan TAŞKESEN

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi-Türkiye (Erzincan Binali Yıldırım University-Turkey)

Prof. Dr. Ramesh SHARMA

Ambedkar Üniversitesi Delhi-Hindistan (Ambedkar University Delhi-India)

Prof. Dr. Raphael VELLA

Malta Üniversitesi-Malta (University of Malta-Malta)

Prof. Dr. Rita IRWIN

British Columbia Üniversitesi-Kanada (The University of British Columbia-Canada)

Prof. Dr. Samih BAYRAKÇEKEN

Atatürk Üniversitesi-Türkiye (Atatürk University-Turkey)

Prof. Dr. Selami AYDIN

İstanbul Medeniyet Üniversitesi (İstanbul Medeniyet University-Turkey)

HAKEM KURULU / REFEREES

Dr. Âdem PEKER

Dr. Ahmet BAŞKAN

Dr. Ahmet YIKMIŞ

Dr. Ahu TANERİ

Dr. Aysun ÇOLAK

Dr. Ayşegül TURAL

Dr. Ayten Pınar BAL

Dr. Bahadır KILCAN

Dr. Bekir GÖKÇE

Dr. Betül Gökçen DOĞAN LAÇIN

Dr. Burhan UZUN

Dr. Cemalettin YILDIZ

Dr. Derya ORHAN GÖKSÜN

Dr. Esra MİNDİVANLI AKDOĞAN

Dr. Gülendâ AKGÜL

Dr. Güntay TAŞÇI

Dr. Hamza POLAT

Dr. Işıl KAÇAR

Dr. İhsan ÜNLÜ

Dr. İsa Yücel İŞGÖR

Dr. Mustafa YADİGAROĞLU

Dr. Namık Kemal HASPOLAT

Dr. Oktay KIZKAPAN

Dr. Ozan FİLİZ

Dr. Ömer DEMİR

Dr. Ragıp Ümit YALÇIN

Dr. Savaş YEŞİLYURT

Dr. Selman ABLAK

Dr. Sevil ORHAN ÖZEN

Dr. Sidika AKYÜZ ARU

Dr. Soner DOĞAN

Dr. Şafak ULUÇINAR SAĞIR

Dr. Yasemin KUŞDEMİR

Dr. Yavuz AKBAŞ

Dr. Zekeriya Fatih İNEÇ

İÇİNDEKİLER

Araştırma Makaleleri

- Psikolojik Danışman Adaylarında Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Psikolojik Sağlamlık, Bilişsel Esneklik ve Öz-Yeterlik
Resilience, Cognitive Flexibility and Self-Efficacy as Predictors of Academic Success in Psychological Counsellor Candidates
Bünyamin Ateş ve Mehmet Enes Sağar1-9
- Ebeveyn-Ergen Çatışma Süreci ve Ergenlerin Problemlı İnternet Kullanımı ile İlişkisi
Parent-Adolescent Conflict Process and The Relationship with Adolescents' Problematic Internet Usage
Derya Atalan Ergin.....10-19
- Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sınıf İçi Değerlendirme: Küçük Ölçekli Bir Durum Çalışması
Classroom Assessment in Teaching Turkish as a Foreign Language: A Small-Scale Case Study
Belgizar Ünver ve Ümit Bozkurt.....20-30
- 2019 Yılı Fen Bilimleri Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları Açısından İncelenmesi
An Analysis of 2019 Science Textbooks in Terms of Assessment and Evaluation Approaches
İsa Deveci ve Ayşe Altıntaş31-35
- COVID-19 Pandemisi Sürecinde Ortaokula Devam Eden ve COVID-19 Geçiren Çocukların Duygu ve Düşünceleri
The Emotions and Thoughts of Children who Continue to Secondary School and had COVID-19 Disease During COVID-19 Pandemia
Mehmet Engin Deniz, Hacer Yıldırım Kurtuluş ve Gülgün Uzun46-59
- Özel Gereksinimli Öğrencilere Fen Konularının Eğitsel Oyunla Öğretilmesi Hakkında Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Görüşleri
Science Teachers' Opinions About Teaching Science Through Educational Games to Students with Special Needs
Gamze Devecioğlu, Seraceddin Levent Zorluoğlu ve Mustafa Doğru60-71
- Sosyal Bilgiler Dersinde Farklılaştırılmış Öğretimin Öğrencilerin Zaman ve Kronolojiyi Anlama Beceri Erişisine Etkisinin ve Görüşlerinin İncelenmesi
Examining the Effect and Views of Differentiated Instruction in Social Studies Course on Students' Ability to Understand Time and Chronology
Esra Uçarkuş ve Cemil Cahit Yeşilbursa72-81
- Ortaöğretimde Uzaktan Eğitim Aracı Olarak EBA ve EBA TV Kullanımına İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşleri
The Opinions of Students, Teachers and Parents on the Use of EBA and EBA TV as a Distance Education Tool in Secondary Education
Emine Akkaş Baysal, Gürbüz Ocak, Mustafa Ergün ve Ramazan Yurtseven82-96
- Deprem Eğitimi: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Depreme İlişkin Bilgi Düzeyleri
Earthquake Education: The Knowledge Levels of Social Studies Teacher Candidates on Earthquake
Melehat Gezer ve İbrahim Fevzi Şahin97-106
- Sosyal Bilgiler Öğretiminde Argümantasyon Tabanlı Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Bilimsel Tartışma Düzeylerine Etkisi
The Effect of Argumentation Based Learning on Students' Scientific Discussion Levels in Social Studies Teaching

Figen Cevger ve Zekerya Akkuş.....	107-119
Covid-19 Pandemisinde Çevrimiçi Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının ÖğretmenÖğrenci Görüşlerine Göre İncelenmesi <i>Investigation of Online Assessment and Evaluation Applications in Covid-19 Pandemia According to Teacher-Student Opinions</i>	
Neşe Pekcan ve Çetin Toraman.....	120-129
Web 2.0 Uygulamalarının Öğrencilerin Fene ve Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutumlarına Etkisi <i>The Effect of Web 2.0 Applications in Science Teaching on Students' Attitudes Towards Science and Technology Use</i>	
Koray Akbaba ve Hülya Ertaş Kılıç	130-139
Matematik Öğretmenlerinin 2018 Liselere Geçiş Sınavı (LGS)' na İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi <i>An Investigation of Mathematics Teachers' views on the 2018 High School Entrance Exam (LGS)</i>	
Büşra Şule Çetin ve Mithat Takunyacı.....	140-148
Temel Eğitim Kurumlarında Eğitim Vizyonu Hedeflerinin Uygulanabilirliğine İlişkin Eğitimcilerin Görüşleri <i>The Opinions of the Educators on the Applicability of the Educational Vision Goals in Primary Educational Institutions</i>	
Dilek Kırnık ve Yahya Altunkaynak	149-159
Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik Görüşleri <i>Views of Social Studies Teachers on Values Education</i>	
Elif Pınaz ve Esmâ Kuru	160-173
Erasmus Öğrenci Hareketliliğinin Türk İngilizce Öğretmen Adayları Üzerine Etkisi: Kazanımlar ve Zorluklar <i>The Impact of the Erasmus Student Mobility on Turkish Pre-service EFL Teachers: Contributions and Challenges of the Experience</i>	
Ayperi Sal İlhan ve Gülşah Külekçi	174-185

Psikolojik Danışman Adaylarında Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Psikolojik Sağlamlık, Bilişsel Esneklik ve Öz-Yeterlik Resilience, Cognitive Flexibility and Self-Efficacy as Predictors of Academic Success in Psychological Counsellor Candidates

Bünyamin Ateş^{1*}  ve Mehmet Enes Sağar² 

¹Doç. Dr., Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Erzincan Binalı Yıldırım Üniversitesi, Erzincan, Türkiye, bunyaminates81@gmail.com

² Dr. Öğr. Üyesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon, Türkiye, mehmetenes15@gmail.com

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi (Received Date)

10.03.2021

Kabul Tarihi (Accepted Date)

14.04.2021

*Sorumlu Yazar

Bünyamin Ateş

Erzincan Binalı Yıldırım Üniversitesi, Erzincan, Türkiye,

bunyaminates81@gmail.com

Öz: Bu çalışmada, psikolojik sağlamlık, bilişsel esneklik ve öz-yeterlik değişkenlerinin psikolojik danışman adaylarının akademik başarı düzeylerini ne kadar yordadığı incelenmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde dayalı olarak yürütülmüştür. Çalışmanın araştırma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Erzincan Binalı Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalında öğrenim gören 112 (%42.3) erkek, 153 (%57.7) kız olmak üzere toplam 265 psikolojik danışman adayı oluşturmuştur. Araştırma grubunun yaş ortalaması 21.37'dir. Araştırmada veri toplama araçları olarak Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği, Bilişsel Esneklik Envanteri, Genel Öz-Yeterlik Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler çoklu doğrusal regresyon analizinden adimsal (stepwise) regresyon analiz yöntemi ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda; psikolojik sağlamlık, bilişsel esneklik ve öz-yeterlik değişkenlerinin akademik başarıyı anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Psikolojik danışman adayı, akademik başarı, psikolojik sağlamlık, bilişsel esneklik, öz-yeterlik

Abstract: In this study, the extent to which the variables of resilience, cognitive flexibility and self-efficacy predicted the academic success levels of psychological counsellor candidates was examined. The research was conducted based on the relational screening model. The research group of the study consisted of a total of 265 psychological counsellor candidates, 112 (42.3%) male and 153 (57.7%) female, studying at Erzincan Binalı Yıldırım University Faculty of Education, Department of Guidance and Psychological Counseling in the 2020-2021 academic year. The average age of the research group is 21.37. Brief Resilience Scale, Cognitive Flexibility Inventory, General Self-Efficacy Scale and Personal Information Form were used as data collection tools in the study. The data obtained in the study were analyzed using the stepwise regression analysis method from the multiple linear regression analysis. As a result of the research, it was determined that resilience, cognitive flexibility and self-efficacy variables significantly predicted academic achievement.

Keywords: Psychological counselor candidate, academic achievement, resilience, cognitive flexibility, self-efficacy

Ateş, B. ve Sağar M. E. (2022). Psikolojik danışman adaylarında akademik başarının yordayıcısı olarak psikolojik sağlamlık, bilişsel esneklik ve öz-yeterlik. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 1-9. <https://doi.org/10.17556/erziefd.894637>

Giriş

Akademik başarı, öğrencilerin belli bilgi ve becerileri kazanma düzeyini belirlemede önemli bir kriter olarak görülmektedir. Türkiye'de ilköğretimden üniversiteye kadar eğitimin hemen hemen her kademesinde farklı isimler altında yapılan sınavlar ve bu sınav sonuçlarına göre yapılan eğitsel ve mesleki yönlendirmelerde, değerlendirmelerde, yerleştirmelerde ve bu bağlamda da öğrencilerin akademik ve mesleki olarak iyi bir geleceğe sahip olmalarında akademik başarı merkezi ve önemli bir yere sahiptir. Akademik başarı sadece öğrenciler tarafından değil öğrencilerin çevre (aile, eğitimciler, yöneticiler vb.) tarafından da önemsenen bir konumdur. Akademik başarının kişisel ve mesleki gelişim üzerinde belirleyici bir faktör olduğu bilinmektedir (Ateş, 2016; Ateş ve Sağar, 2021). Genel olarak akademik başarı, akademik dersler bakımından elde edilen başarı olarak tanımlanmaktadır (Bakırcıoğlu, 2012; Novo ve Calixto, 2009). Bir başka açıdan akademik başarı, öğrencilerin bir kriter göre belli bilgi ve becerileri kazanma düzeyinin göstergesi olarak tanımlanabilir.

Alanyazın incelendiğinde akademik başarının psikolojik iyi oluş, sosyal yetkinlik, benlik kavramı, motivasyon, sosyal uyum, stres yönetimi ve problem çözme becerisi, mutluluk, kaygı, sınav kaygısı ve depresyon gibi değişkenlerle ilişkili olduğu görülmüştür (Al-Qaisy, 2011; Ateş, 2016; Chen vd., 1997; Goodman vd., 2011; Khan vd., 2012; Owoyele, 2009; Sharma ve Sharma, 2018; Tabbodi vd., 2015; Yıldırım ve Ergene, 2003). Eğitimin hemen hemen her kademesinde olduğu gibi üniversite sürecinde olan psikolojik danışman adayları açısından da gerekli bilgi ve becerileri kazanma düzeylerinin belirlenmesinde akademik başarının önemli bir gösterge olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda psikolojik danışman adaylarında akademik başarı ile ilişkili değişkenleri belirlemenin ve böylece akademik başarıyı artırmaya yönelik çalışmalara kaynaklık oluşturabilmenin önemli ve değerli olduğu düşünülmektedir. Bu düşünce doğrultusunda psikolojik sağlamlık, bilişsel esneklik ve öz-yeterlik değişkenlerinin psikolojik danışman adaylarının akademik başarıları ile ilişkili ve akademik başarının anlamlı düzeyde birer yordayıcısı olabileceği düşünülmektedir.

Psikolojik sağlamlık, kişileri psikolojik risklere karşı koruyan mekanizmalar olarak tanımlanmaktadır (Rutter, 1987). “Resilience” olarak ele alınan bu kavram dayanıklılık anlamına gelmekte ve duygusal dayanıklılığı birleştirerek hayatta yaşanan talihsizliklerden sonra kişilerin uyum ve cesaret sergilemeleri şeklinde nitelendirilmektedir (Wagnild ve Young, 1990). Psikolojik sağlamlık düzeyi yüksek olan kişi stresin olumsuz etkileri ile başa çıkarak bunu hafifletir ve böylece uyumunu sürdürebilir (Wagnild ve Young, 1993). Alanyazında psikolojik sağlamlık; pozitif sonuçlar, yeterlilik ve travmadan kurtulma bağlamında üç farklı fenomeni tanımlamak için kullanılmaktadır (Masten vd., 1990). Bu niteliklerin yanı sıra psikolojik sağlamlık; risk etkisinin azaltılması, negatif durumların azaltılması, benlik saygısı ve öz-yeterliğin korunması, sürdürülmesi ve fırsatların açılması olarak dört ana süreçten meydana gelmektedir (Rutter, 1987). Alanyazında psikolojik sağlamlık stresle baş etme, iyileşme, uyum sağlama, geleceğe umutla bakabilme, işlevsel olarak davranabilme gibi olumlu kavramlarla ele alınmaktadır (Bonanno, 2004; Masten, 2001; Murphy, 1987; Wagnild ve Young, 1993). Genel olarak psikolojik sağlamlık stresle başa çıkma, ciddi olumsuz yaşam sonuçlarına karşı koyabilme ve yaşam boyu memnuniyet sağlayabilme bağlamında değerlendirilebilir (Robbins vd., 2018). Bu bilgiler ışığında psikolojik sağlamlık, yaşamdaki zor süreçlerle başa çıkma ve uyumun korunabilmesi olarak ifade edilebilir.

Akademik başarı ile ilişkili olduğu düşünülen bilişsel esneklik kavramı ise; kişinin herhangi bir duruma ilişkin mevcut seçenek ve alternatiflerin farkında olması, karşılaştığı durumlara uyum sağlaması olarak açıklanmaktadır. Kişinin tek veya sınırlı sayıda alternatif ve çözümü ortaya koymak yerine birçok alternatif ve çözümler üretmek çok sayıda seçeneğe sahip olmasıdır (Martin ve Anderson, 1998; Martin ve Rubin, 1995). Bilişsel esneklik genel olarak kişinin yargıda bulunmasında ve seçimler yapmasında uyarlanabilir bir zihinsel yetenek olarak düşünülebilir (Payne vd., 1993). Bilişsel esneklik, zor durumları kontrol edilebilir olarak algılama eğilimi, yaşam olayları ve insan davranışları için çok sayıda alternatifini algılama yeteneği ve zor durumlara karşı alternatif çözümler üretme yeteneği şeklinde üç boyutta ele alınmaktadır (Dennis ve Vander Wal, 2010). Bu doğrultuda bilişsel esneklik, kişinin ilişkilerinde ve günlük yaşantısında kaçınılmaz olarak karşılaştığı problem, stres ve zorluklarla mücadelesinde gösterdiği çabası, problem çözme veya karar vermede farklı seçenekler ve alternatifler üretebilme potansiyeli olarak tasvir edilebilir. Başka bir ifadeyle ise bilişsel esneklik, kişinin karşılaştığı durumları farklı yönleri ile ele alarak çözüm seçenekleri ortaya koyabilme yeterliği olarak ifade edilebilir.

Bu araştırmada akademik başarı ile ilişkili olduğu düşünülen bir diğer kavram ise öz-yeterliktir. Bu kavram Bandura (1977, 1984) tarafından alanyazına kazandırılmıştır. Öz-yeterlik kişinin belli bir görevi yerine getirmedeki yeterliklerine ilişkin kendi yargısıdır. Bir başka ifade ile kişinin belli bir iş veya görevi başarılı bir şekilde tamamlama konusunda kendi yeterliklerine yönelik algısı ve inancıdır. Bandura (1977), kişinin öz-yeterlik algısı, inancı üzerinde dört faktörün etkili olduğunu belirtmiştir. Bu faktörler kişinin kararlı çabaları sonucunda elde ettiği başarılarına ilişkin “başarılı performanslar”, diğerlerinin bir iş ya da görevi ne derece başarı ile yaptığına dair bireyin gözlemlerine ilişkin

“dolaylı yaşantılar”, diğerlerinin cesaretlendirici, destekleyici çabalarına ilişkin “sözel ikna” ve kişinin iş ya da görevle ilgili üst düzeyde stres, kaygı gibi olumsuz durumlar yaşamasıyla performansını olumsuz yönde etkilemesine ilişkin “duygusal uyarılma”dır. Bandura (1986), öz-yeterliğin kişinin kendisi için amaç belirlemesini, bu amacı elde etmek için ne kadar çaba göstereceğini, amacına ulaşma noktasında karşılaştığı zorluklara ne kadar süre dayanabileceğini ve başarısızlık halinde meydana gelen tepkisini etkilediğini belirtmektedir.

Rehberlik ve psikolojik danışmanlık eğitiminin uygulama ve teorik müfredatı göz önünde bulundurulduğunda çok geniş bir içeriğe sahiptir. Psikolojik danışman adaylarının yetkin bir psikolojik danışman olabilmeleri alanları ile ilgili üst düzeyde bilgi ve becerilere sahip olmalarına bağlıdır. Başka bir ifadeyle psikolojik danışman adaylarının yetkin bir psikolojik danışman olabilmeleri için gerekli bilgi ve becerileri kazanmış olmaları önem arz etmektedir. Bu noktada yetkin bir psikolojik danışman olma yolunda psikolojik danışman adaylarının belli bir düzeyin üstünde akademik başarı göstermeleri beklenir. Akademik başarı konusuna ilişkin yapılan alan yazın taramasında akademik başarının farklı gruplar ve değişkenler ile birlikte incelendiği araştırmaların olduğu belirlenmiştir. Ancak psikolojik danışman adaylarının akademik başarı, psikolojik sağlamlık, bilişsel esneklik ve öz-yeterlik değişkenlerinin birlikte incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu çalışma alan açısından değerli ve önemli görülmektedir. Bu bağlamda yapılan araştırmada, psikolojik sağlamlık, bilişsel esneklik ve öz-yeterlik değişkenlerinin psikolojik danışman adaylarının akademik başarı düzeylerini ne kadar yordadığını incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılan araştırmada psikolojik sağlamlık, bilişsel esneklik ve öz-yeterlik değişkenleri psikolojik danışman adaylarının akademik başarı düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır? sorusunun yanıtı aranmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Yapılan bu araştırma ilişkisel tarama modeline dayalı olarak yürütülmüştür. Bu model iki ya da daha fazla sayıda değişken arasında birlikte değişimin varlığını ya da derecesini belirlemeye yönelik bir araştırma modelidir (Karasar, 2016).

Araştırma Grubu

Bu çalışmanın araştırma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalında öğrenim gören 112 (%42.3) erkek, 153 (%57.7) kız olmak üzere toplam 265 psikolojik danışman adayı oluşturmuştur. Araştırma grubunun cinsiyet açısından dağılımı tablo 1’de verilmiştir. Araştırma grubunun yaş aralığı 19-25 arasında olup; yaş ortalaması 21.37’dir.

Tablo 1. Araştırma grubunun cinsiyete göre dağılımı

Cinsiyet	N	%
Erkek	112	42.3
Kız	153	57.7
Toplam	265	100

Veri Toplama Araçları

Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği

Smith vd. (2008) tarafından geliştirilen bu ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Doğan (2015) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek 5'li likert tipinde olup 6 maddeden meydana gelmektedir. Ölçekte bulunan 2, 4, ve 6. maddeler tersten kodlanmaktadır. Tersten kodlanan maddeler çevrildikten sonra alınan yüksek puanlar yüksek düzeyde psikolojik sağlamlığı ifade etmektedir. Ölçeğe ait psikometrik özellikler iç tutarlık, açıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ve ölçüt bağıntılı geçerlik yöntemleri ile test edilmiştir. Ölçeğe ilişkin yapılan DFA sonucu uyum iyiliği indeksleri, χ^2/sd (12.86/7)=1,83, NFI=0.99, NNFI=0.99, CFI=0.99, IFI=0.99, RFI=0.97, GFI=0.99, AGFI=0.96, RMSEA=0.05, SRMR=0.03 olarak bulunmuştur. Açıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu ölçeğe yönelik iç tutarlık katsayısı .83 olarak tespit edilmiştir (Doğan, 2015). Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısının .87 olduğu belirlenmiştir.

Bilişsel Esneklik Envanteri

Bireylerin olay ve durumlar karşısındaki bilişsel esneklik düzeylerini ölçebilmek amacı ile Dennis ve Vander Wal (2010) tarafından geliştirilmiş olan Bilişsel Esneklik Envanterinin Türkçe'ye uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Sapmaz ve Doğan (2013) tarafından yapılmıştır. Bilişsel Esneklik Envanteri, 5'li likert tipinde ve 20 madde olup; ölçeğin 2, 4, 7, 9, 11, 17. maddeleri tersten puanlanmaktadır. Alınan puanların yüksek olması bilişsel esnekliğin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğe ilişkin DFA sonucuna göre, χ^2/sd (406.98/167) = 2.44, NFI=0.96, CFI=0.98, IFI=0.98, RFI=0.95, GFI=0.92, AGFI=0.90, RMSEA=0.054 tüm uyum indekslerinin yeterli düzeyde uyum gösterdiği belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı; ölçeğin tamamında .90 olarak saptanmıştır. Test tekrar test güvenilirlik katsayısı açısından ölçeğin tamamında .75 olduğu tespit edilmiştir (Sapmaz ve Doğan, 2013). Bu çalışmada ise ölçeğin tamamı için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısının .84 olduğu belirlenmiştir.

Genel Öz-Yeterlik Ölçeği

Schwarzer ve Jerusalem (1995) tarafından genel öz-yeterliği ölçmek amacıyla geliştirilen bu ölçeğin Türkçe uyarlaması Aypay (2010) tarafından yapılmıştır. Altı maddelik ve 4'lü Likert tipindeki (tamamen yanlış=1; tamamen doğru=4) ölçeğin ölçüt geçerliğinin hesaplanması için Stresle Başa Çıkma Ölçeği ve Rosenberg Öz-Saygı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin toplamda hesaplanan Cronbach alfa katsayısı ise .83'tür. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısı için bulunan korelasyon katsayısı yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır ($r=.80$, $p<.001$). Bu ölçekten alınan puanlar yükseldikçe genel öz yeterlik yükselmektedir (Aypay, 2010). Bu çalışmada ise ölçeğin tamamı için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısının .90 olduğu belirlenmiştir.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, araştırma grubunu oluşturan psikolojik danışman adaylarının kişisel bilgilerini öğrenebilmek amacı

ile bu araştırma kapsamında gizlilik ilkesi esas alınarak oluşturulmuştur. Psikolojik danışman adaylarının akademik başarılarının belirlenmesinde dörtlük sistemde genel ağırlıklı not ortalamaları (GANO) esas alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada ilk olarak Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan (Karar Tarihi: 22.02.2021; Toplantı: 04; Evrak Sayısı: 9160) etik kurul onayı alınmıştır. Gerekli izin alındıktan sonra araştırma verileri Google Form aracılığıyla online (çevrimiçi) yöntemle toplanmıştır. Bu doğrultuda Google Form aracılığıyla hazırlanan veri toplama araçları e-posta yoluyla psikolojik danışman adaylarına gönderilerek psikolojik danışman adayları araştırmaya davet edilmiştir. Araştırmaya gönüllü bireylerin katılması esas alınmış olup araştırmaya katılmadan önce bireylerden aydınlatılmış onam alınmıştır. Ayrıca veri toplama sürecinde gizlilik ilkesi dikkate alınmış ve bu konuda bireyler bilgilendirilmiştir. Çevrimiçi veri toplama süreci yaklaşık olarak on gün sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada ilk olarak verilerin çoklu doğrusal regresyon analizi için uygun olup olmadığına belirlemek için veri setlerinin normalliği ve doğrusallığı değerlendirilmiştir. Normallik (çok değişkenli) ve doğrusallık varsayımlarını güçleştiren uç değerlerin olup olmadığı mahalalanobis uzaklık (16.27), cook's (Cook' <1) ve leveragevalues (.000 - .020) değerlerine göre incelenmiştir. Ayrıca veri setleri basıklık, çarpıklık değerleri (+1/-1), saçılım ve histogram grafikleri bakımından da incelenmiştir. Veri setlerinin doğrusallık ve normallik koşullarını sağlamanın yanı sıra yordayan değişken sayısı esas alındığında örneklem büyüklüğünün de uygun olduğu görülmüştür. Çoklu doğrusal regresyon analizinin diğer bir varsayımı olan yordayıcı değişkenler arasında yüksek bağıntı katsayısının bulunmaması noktasında yapılan incelemelerde yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantılık olarak tanımlanabilecek .80 üzerinde bir korelasyon değerinin olmadığı (Tablo 3), tolerans değerlerinin .20'den yüksek, VIF değerlerinin 10'dan küçük ve CI değerlerinin ise 30'dan küçük olduğu belirlenmiştir. Hataların bağımsız olması şartını incelemek için ise Durbin-Watson değerine bakılmış; değer 1-3 arasında (DW=1.94) olduğu ve sorun teşkil etmediği görülmüştür. Yapılan incelemelere bağlı olarak elde edilen verilerin çoklu doğrusal regresyon analizi için uygun olduğu belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler çoklu doğrusal regresyon analiz (adimsal) yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmada .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır (Akbulut, 2010; Büyüköztürk, 2011).

Bulgular

Araştırmada bulgular kısmında; ilk olarak araştırma grubunun akademik başarı, psikolojik sağlamlık, bilişsel esneklik ve öz-yeterlik puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri, daha sonra değişkenlere ilişkin basit korelasyon analiz katsayıları ve son olarak da akademik başarının yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analiz (adimsal) sonuçları verilmiştir. Araştırma grubunun akademik başarı, psikolojik sağlamlık, bilişsel esneklik ve öz-yeterlik puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

	N	\bar{X}	SS
Akademik Başarı (A.B.)	265	3.05	.48
Psikolojik Sağlık (P.S.)	265	18.83	4.60
Bilişsel Esneklik (B.E.)	265	74.53	12.59
Öz-Yeterlik (Ö.Y.)	265	30.32	5.77

Tablo 2 incelendiğinde araştırma grubunun aritmetik ortalama değerleri; akademik başarı için 3.05 (SS = .48), psikolojik sağlık için 18.83 (SS=4.60), bilişsel esneklik için 74.53 (SS=12.59) ve öz-yeterlik için 30.32 (SS=5.77) olarak hesaplanmıştır.

Akademik başarı, psikolojik sağlık, bilişsel esneklik ve öz-yeterlik arasındaki ilişkilere basit korelasyon analiz yöntemi ile bakılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde akademik başarı ile psikolojik sağlık ($r=.411$, $p < .01$), bilişsel esneklik ($r=.401$, $p < .01$) ve öz-yeterlik ($r=.388$, $p < .01$) arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde birer ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca tablo 3 incelendiğinde yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantılık olarak tanımlanabilecek .80 üzerinde bir korelasyon değerinin olmadığı da görülmüştür.

Bir sonraki adımda çoklu doğrusal regresyon analizine (adımsal) ilişkin yordayıcı değişkenlerin yordanan değişkenle ilişkisini ve dolayısı ile yordanan değişkendeki değişimi açıklama derecesinin anlamlılığını test eden ANOVA tablosu incelendiğinde, açıklanan varyansın ya da regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($F_{1/263}=53.46$; $F_{2/262}=34.24$; $F_{3/261}=25.06$, $p < .01$). Buna göre yordayan değişkenler model üzerinde yordama işlemini başarı ile yerine getirmişlerdir.

Tablo 4 incelendiğinde akademik başarıyı anlamlı düzeyde yordadığı için psikolojik sağlık, bilişsel esneklik ve öz-yeterlik değişkenlerinin çoklu doğrusal regresyon analiz (adımsal) sürecinde işleme dahil edildiği belirlenmiştir. Hem beta hem de korelasyon (ikili/kısmi) değerleri incelendiğinde akademik başarı değişkeni ile psikolojik sağlık, bilişsel esneklik ve öz-yeterlik değişkenleri arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde birer ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Psikolojik sağlık, bilişsel esneklik ve öz-yeterlik değişkenleri birlikte psikolojik danışman adaylarının akademik başarılarına ilişkin toplam varyansın yaklaşık olarak %22'sini ($R=.473$; $R^2=.224$, $p < .01$) açıklamaktadır.

Adımsal regresyon analizinin birinci adımında incelenen psikolojik sağlık değişkeninin akademik başarıyı yordamada beta katsayısı .411'dir. Beta katsayısının anlamlılığına ilişkin t testi sonucunun anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir ($t=7.31$, $p < .01$). Tek başına psikolojik sağlık değişkeni akademik başarının yaklaşık olarak %17'sini açıklamaktadır ($R=.411$; $R^2=.169$).

Tablo 3. Değişkenlere ilişkin basit korelasyon analiz katsayıları

	A.B.	P.S.	B.E.	Ö.Y.
Akademik Başarı (A.B.)	1			
Psikolojik Sağlık (P.S.)	.411**	1		
Bilişsel Esneklik (B.E.)	.401**	.590**	1	
Öz-Yeterlik (Ö.Y.)	.388**	.550**	.587**	1

** $p < .01$

Adımsal regresyon analizinin ikinci adımında modele psikolojik sağlık değişkeninin yanı sıra bilişsel esneklik değişkeni de girmiştir. Akademik başarıyı etkileyen diğer değişkenler sabit tutulduğunda psikolojik sağlık ve bilişsel esneklik değişkenleri birlikte akademik başarının yaklaşık olarak %21'ni açıklamaktadır ($R=.455$; $R^2=.207$). Modeldeki diğer değişkenler sabit tutulduğunda psikolojik sağlık değişkeninin beta katsayısı .268; bilişsel esneklik değişkeninin beta katsayısı .242'dir. Beta katsayısının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçlarının anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir ($t_{PS}=3.93$, $p < .01$ / $t_{BE}=3.55$, $p < .01$).

Adımsal regresyon analizinin üçüncü adımında modele psikolojik sağlık ve bilişsel esneklik değişkenlerinin yanı sıra öz-yeterlik değişkeni de girmiştir. Akademik başarıyı etkileyen diğer değişkenler sabit tutulduğunda psikolojik sağlık, bilişsel esneklik ve öz-yeterlik değişkenleri birlikte akademik başarının yaklaşık olarak %22'sini açıklamaktadır ($R=.473$; $R^2=.224$, $p < .01$). Modeldeki diğer değişkenler sabit tutulduğunda psikolojik sağlık değişkeninin beta katsayısı .216; bilişsel esneklik değişkeninin beta katsayısı .175; öz-yeterlik değişkeninin beta katsayısı .167'dir. Beta katsayısının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçlarının anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir ($t_{PS}=3.03$, $p < .01$ / $t_{BE}=2.39$, $p < .05$ / $t_{OY}=2.35$, $p < .05$).

Üçüncü adımda modele giren değişkenlerin beta katsayıları ve beta katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları dikkate alındığında psikolojik sağlık, bilişsel esneklik ve öz-yeterlik değişkenlerinin akademik başarıyı anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Modeldeki değişkenlere ilişkin beta değerleri dikkate alındığında psikolojik danışman adaylarının akademik başarılarını birinci sırada "psikolojik sağlık", ikinci sırada "bilişsel esneklik" ve üçüncü sırada "öz-yeterlik" değişkenlerinin anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle yordayıcı değişkenlerin akademik başarı üzerindeki görece önem sırası psikolojik sağlık, bilişsel esneklik ve öz-yeterliktir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucunda akademik başarı ile psikolojik sağlık, bilişsel esneklik ve öz-yeterlik arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde birer ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yapılan bu çalışma sonucunda psikolojik sağlık, bilişsel esneklik ve öz-yeterlik değişkenlerinin akademik başarı değişkeninin anlamlı düzeyde yordayıcıları olduğu görülmüştür. Psikolojik sağlık, bilişsel esneklik ve öz-yeterlik değişkenleri birlikte psikolojik danışman adaylarının akademik başarılarına ilişkin toplam varyansın yaklaşık olarak %22'sini açıklamıştır. Psikolojik danışman adaylarının akademik başarılarını birinci sırada "psikolojik sağlık", ikinci sırada "bilişsel esneklik" ve üçüncü sırada "öz-yeterlik" değişkenlerinin anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir.

Tablo 4. Akademik başarının yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analiz (adımsal) sonuçları

Model	B	Std. Hata	Beta	t	İkili r	Kısmi r	R	R ²	F	Sd
1.(Sabit)	2.22	.116		19.23**						
P.S.	.044	.006	.411	7.31**	.411	.411	.411 ^a	.169	53.46**	1/263
2.(Sabit)	1.81	.163		11.13**						
P.S.	.028	.007	.268	3.93**	.411	.236	.455 ^b	.207	34.24**	2/262
B.E.	.009	.003	.242	3.55**	.401	.215				
3.(Sabit)	1.68	.171		9.87**						
P.S.	.023	.008	.216	3.03**	.411	.185	.473 ^c	.224	25.06**	3/261
B.E.	.007	.003	.175	2.39*	.401	.146				
Ö.Y.	.014	.006	.167	2.35*	.388	.144				

**P < .01; *P < .05; PS= Psikolojik Sağlamlık, BE=Bilişsel Esneklik, ÖY= Öz-Yeterlik

Üniversite dönemi psikolojik danışman adaylarının yetkin bir psikolojik danışman olma yolunda gerekli bilgi ve becerileri kazandıkları bir dönemdir. Psikolojik danışman adaylarının gerekli bilgi ve becerileri kazanma düzeylerinin belirlenmesinde akademik başarı önemli bir kriter olarak dikkat çekmektedir. Psikolojik danışman adaylarının üst düzeyde bir akademik başarıya sahip olmaları mesleki açıdan gerekli bilgi ve becerileri kazandıklarının bir belirtisidir ki bu da aynı zamanda onların yetkin birer psikolojik danışman olabilmelerinin güçlü bir göstergesidir. Bu bağlamda psikolojik danışman adaylarının akademik başarıları ile ilişkili değişkenleri belirlemenin önemli bir işleve sahip olduğu söylenebilir. Akademik başarı ile ilgili yapılan çalışmalar akademik başarı konusunda bir bilgi birikimi oluşturmamanın yanı sıra bu konuda yapılacak çalışmalar içinde önemli bir yol gösterici olabilir.

Psikolojik danışman adayları ile yapılan bu çalışmada akademik başarıyı birinci sırada psikolojik sağlamlık değişkeninin anlamlı düzeyde yordadığı ve aralarında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle psikolojik danışman adaylarında psikolojik sağlamlık düzeyi arttıkça akademik başarı düzeyinin de arttığı söylenebilir. Bu sonuç bağlamında alanyazın incelendiğinde Allan vd., 2014; Borman ve Overman, 2004; Novotny ve Kremenkova, 2016; Sakız ve Aftab, 2019 tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da akademik başarı ile psikolojik sağlamlık arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Yapılan bu araştırma sonucundan hareketle psikolojik danışman adaylarının akademik başarı düzeylerini artırmada onların psikolojik sağlamlık düzeylerini artırmanın önemli bir işleve sahip olduğu söylenebilir. Bu bağlamda psikolojik danışman adaylarının psikolojik sağlamlık düzeylerini artırmaya yönelik gerçekleştirilecek çalışmaların onların akademik başarılarını artırma noktasında olumlu bir etki oluşturabileceği düşünülmektedir. Başka bir ifadeyle psikolojik danışman adaylarının akademik başarılarını artırmanın bir yolunun da onların psikolojik sağlamlık düzeylerini arttırmaktan geçtiği söylenebilir.

Psikolojik danışman adayları üzerinde gerçekleştirilen bu çalışmada akademik başarıyı ikinci sırada bilişsel esneklik değişkeninin anlamlı düzeyde yordadığı ve aralarında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle psikolojik danışman adaylarında bilişsel esneklik düzeyi arttıkça akademik başarı düzeyinin de arttığı söylenebilir. Bu sonuç doğrultusunda alanyazın

incelendiğinde Kercood vd., 2017; Toraman vd., 2020 tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da akademik başarı ile bilişsel esneklik arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Önen ve Koçak (2015) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri yükseldikçe ders çalışmaya istekli olma ve ders çalışma alışkanlığı edinme yönünde daha olumlu tutumlar gösterdikleri belirlenmiştir. Akademik başarı noktasında bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan psikolojik danışman adaylarının bilişsel esneklik düzeyi düşük olanlara göre karşılaştıkları engel ve sorunlarla daha etkili bir şekilde başa çıkabilecekleri ve bu bağlamda akademik başarılarını olumsuz etkileyecek unsurları çok yönlü değerlendirerek farklı çözüm önerileri ve yolları üretebilecekleri söylenebilir. Dolayısıyla psikolojik danışman adaylarının akademik başarılarını artırmada yüksek düzeyde bilişsel esnekliğin önemli bir işleve sahip olduğu düşünülmektedir.

Psikolojik danışman adayları ile yürütülen bu çalışmada akademik başarıyı üçüncü sırada öz-yeterlik değişkeninin anlamlı düzeyde yordadığı ve aralarında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda psikolojik danışman adaylarında öz-yeterlik düzeyi arttıkça akademik başarı düzeyinin de arttığı söylenebilir. Bu sonuç doğrultusunda alanyazın incelendiğinde Basith vd., 2020; Köseoğlu, 2015; Meral vd., 2012; Goulão, 2014; Motlagh vd., 2011 tarafından yapılan araştırmalarda da akademik başarı ile öz-yeterlik arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Honicke ve Broadbent (2016) tarafından 2003 ile 2015 yılları arasında üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik ve akademik performansları ile ilgili yapılan 59 çalışma incelenmiş ve iki değişken arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bu araştırma sonucundan hareketle psikolojik danışman adaylarının akademik başarıları üzerinde kendi yeterliklerine ilişkin algı, yargı ve inançlarının önemli bir işleve sahip olduğu söylenebilir. Bu noktada psikolojik danışman adaylarının akademik başarılarını yükseltmede öz-yeterlik düzeylerini arttıracak ve koruyacak çalışmalara yer vermenin önem arz ettiği düşünülmektedir.

Öneriler

Yapılan bu çalışma sonucundan hareketle psikolojik danışman adaylarının psikolojik sağlamlık, bilişsel esneklik ve öz-yeterlik düzeyleri arttıkça akademik başarı düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

-Bu çalışmada araştırma grubunu psikolojik danışman adayları oluşturmaktadır. Başka bir çalışmada farklı araştırma grupları (farklı fakültelerde okuyan üniversite öğrencileri, öğretmenler, ilköğrencileri vb.) ile yürütülebilir.

-Bu çalışmada psikolojik sağlamlık, bilişsel esneklik ve öz-yeterlik değişkenlerinin psikolojik danışman adaylarının akademik başarı düzeylerini ne kadar yordadığı incelenmiştir. Yapılacak başka bir çalışmada akademik başarı ile farklı değişkenler incelenebilir.

-Bu çalışma sonucunda psikolojik danışman adaylarında psikolojik sağlamlık, bilişsel esneklik ve öz-yeterlik düzeyi arttıkça akademik başarı düzeyinin de yükseldiği belirlenmiştir. Bu bağlamda psikolojik danışman adaylarının akademik başarı düzeylerini yükseltmede onların psikolojik sağlamlık, bilişsel esneklik ve öz-yeterlik düzeylerini arttırmaya yönelik çalışmalara yer verilebilir.

Yazar Katkı Oranı

Tüm yazarlar makalenin tüm süreçlerinde eşit oranda rol almışlardır. Tüm yazarlar çalışmanın son halini okumuş ve onaylamıştır.

Çatışma Beyanı

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışmaya ilişkin Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan (Karar Tarihi: 22.02.2021-04/9160) etik kurul onayı alınmıştır.

Kaynaklar

- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İdeal Kültür Yayıncılık.
- Allan, J. F., McKenna, J., & Dominey, S. (2014). Degrees of resilience: Profiling psychological resilience and prospective academic achievement in university inductees. *British Journal of Guidance & Counselling*, 42(1), 9–25. <https://doi.org/10.1080/03069885.2013.793784>
- Al-Qaisy, L.M. (2011). The relation of depression and anxiety in academic achievement among group of university students. *International Journal of Psychology and Counselling*, 3(5), 96-100. <https://doi.org/10.5897/IJPC.9000056>
- Ateş, B. (2016). Üniversite öğrencilerinde akademik başarının yordayıcısı olarak psikolojik iyi oluş ve sosyal yetkinlik. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1203-1214. <https://doi.org/10.17755/esosder.263225>
- Ateş, B. ve Sağar, M. E. (2021). The predictive role of teacher candidates' life satisfaction and communication skills on academic success. *Journal of Family, Counseling and Education*, 6(2), 59-70. <https://doi.org/10.32568/jfce.1032814>
- Aypay, A. (2010). Genel öz yeterlik ölçeğinin (GÖYÖ) Türkçe'ye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 113-131. <https://dergipark.org.tr/en/pub/inuefd/issue/8702/108659>
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Anı Yayıncılık.

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self-efficacy. *Cognitive Therapy and Research*, 8(3), 231-255. <https://doi.org/10.1007/BF01172995>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Basith, A., Syahputra, A., & Ichwanto, M.A. (2020). Academic self-efficacy as predictor of academic achievement. *Jurnal Pendidikan Indonesia (JPI)*, 9(1), 163-170. <http://dx.doi.org/10.23887/jpiundiksha.v9i1.24403>
- Bonanno G.A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59(1), 20-28. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066x.59.1.20>
- Borman, G. D., & Overman, L. T. (2004). Academic Resilience in Mathematics among Poor and Minority Students. *The Elementary School Journal*, 104(3), 177–195. <https://doi.org/10.1086/499748>
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (15. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chen, X., Rubin, K. H., & Li, D. (1997). Relation between academic achievement and social adjustment: Evidence from Chinese children. *Developmental Psychology*, 33(3), 518–525. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.3.518>
- Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive therapy and research*, 34(3), 241-253. <https://doi.org/10.1007/s10608-009-9276-4>
- Doğan, T. (2015). Kısa psikolojik sağlamlık ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness ve Well-Being*, 1(3), 93-102.
- Goodman, S., Jaffer, T., Keresztesi, M., Mamdani, F., Mokgatle, D., Musariri, M., Pires, J., & Schlechter, A. (2011). An investigation of the relationship between students' motivation and academic performance as mediated by effort. *South African Journal of Psychology*, 41(3), 373–385. <https://doi.org/10.1177/008124631104100311>
- Goulão, M.F. (2014). The relationship between self-efficacy and academic achievement in adults' learners. *Athens Journal of Education*, 1(3), 237-246. <https://doi.org/10.30958/aje.1-3-4>
- Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The relation of academic self-efficacy to university student academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63-84. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (31. Basım). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kercood, S., Lineweaver, T.T., Frank, C.C., & Fromm, E.D. (2017). Cognitive flexibility and its relationship to academic achievement and career choice of college students with and without attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 30(4), 329-344.
- Khan, S., Hafeez, A., & Saeed, M. (2012). The impact of problem solving skill of heads' on students' academic

- achievement. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 4(1), 316-312.
- Köseoğlu, Y. (2015). Self-efficacy and academic achievement-a case from Turkey. *Journal of Education and Practice*, 6(29), 131-140.
- Martin, M. M., & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76(2), 623-626. <https://doi.org/10.2466/pr0.1995.76.2.623>
- Martin, M. M., & Anderson, C. M. (1998). The cognitive flexibility scale: Three validity studies. *Communication Reports*, 11(1), 1-9. <https://doi.org/10.1080/08934219809367680>
- Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and psychopathology*, 2(4), 425-444. <https://doi.org/10.1017/S0954579400005812>
- Masten, A.S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Meral, M., Colak, E., & Zereyak, E. (2012). The relationship between self-efficacy and academic performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 1143-1146. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.264>
- Motlagh, S. E., Amrai, K., Yazdani, M. J., Abderahim, H. Altaib, & Souri, H. (2011). The relationship between self-efficacy and academic achievement in high school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 765-768. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.180>
- Murphy L.B. (1987). Further reflections on resilience. In E. J. Anthony & B. J. Cohler (Eds.), *The Invulnerable Child*. (pp.84-105). Guilford Press.
- Novo, A., & Calixto, J. A. (2009). *Academic achievement and/or educational attainment – The role of teacher librarians in students' future: main findings of a research in Portugal*. Paper presented at the Preparing pupils and students for the future: School libraries in the picture. Proceeding of the 13th International Forum on Research in School Librarianship, the 38th Annual Conference and the IASL-IFLA Joint Meeting. 2-4 September 2009. Padova, Italy.
- Novotny, J. S., & Kremenkova, L. (2016). The relationship between resilience and academic performance at youth placed at risk. *Ceskoslovenska Psychologie*, 60(6), 553-566.
- Owoyele, J. W. (2009). Relationship between stress management skills and undergraduate students' academic achievement in two Nigerian Universities. *African Research Review* 3(3), 429-436. <https://doi.org/10.4314/afirev.v3i3.47541>
- Önen, A.S., & Koçak, C. (2015). The effect of cognitive flexibility on higher school students' study strategies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 191, 2346-2350. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.680>
- Payne, J.W., Bettman J.R., & Johnson, E.J. (1993). *The adaptive decision maker*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robbins, A., Kaye, E. & Catling, J.C. (2018). Predictors of student resilience in higher education. *Psychology Teaching Review*, 24(1), 44-52.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>
- Sakız, H., & Aftab, R. (2019). Academic achievement and its relationships with psychological resilience and socio-demographic characteristics. *International Journal of School & Educational Psychology*, 7(4), 263-273. <https://doi.org/10.1080/21683603.2018.1446372>
- Sapmaz, F. ve Doğan, T. (2013). Bilişsel esnekliğin değerlendirilmesi: Bilişsel esneklik envanteri Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(1), 143-161. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001278
- Sharma, D., & Sharma, S. (2018). Relationship between motivation and academic achievement. *International Journal of Advances in Scientific Research*, 4(1), 1-5. <https://doi.org/10.7439/ijasr.v4i1.4584>
- Tabbodi, M., Rahgozar, H., & Makki Abadi, M. M. (2015). The relationship between happiness and academic achievements. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 4(1), 241-246.
- Toraman, Ç., Özdemir, H.F., Aytuğ Koşan, A.M., & Orakcı, Ş. (2020). Relationships between cognitive flexibility, perceived quality of faculty life, learning approaches, and academic achievement. *International Journal of Instruction*, 13(1), 85-100. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.1316a>
- Wagnild, G., & Young, H. M. (1990). *Resilience among older women. Image: The Journal of Nursing Scholarship*, 22(4), 252-255. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.1990.tb00224.x>
- Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of there silience scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1(2), 165-178.
- Yıldırım, İ. ve Ergene, T. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25) 224-234. <https://dergipark.org.tr/pub/hunefd/issue/7813/102587>

Extended Summary

Introduction

Academic success is seen as an important criterion in determining the level of students to acquire certain knowledge and skills (Ateş, 2016; Ateş & Sağar, 2021). Academic success is defined as the success achieved in terms of academic courses (Bakırcıoğlu, 2012; Novo & Calixto, 2009).

When the literature is examined, it is seen that academic success is related to variables such as psychological well-being, social competence, self-concept, motivation, social adaptation, stress management and problem-solving skills, happiness, anxiety, test anxiety and depression (Al-Qaisy, 2011; Ateş, 2016; Chen et al., 1997; Goodman et al., 2011; Khan et al., 2012; Owoyele, 2009; Sharma & Sharma, 2018; Tabbodi et al., 2015; Yıldırım & Ergene, 2003). In this study, it is thought that the variables of resilience, cognitive flexibility and self-efficacy may be related to the academic success of the counselor candidates and may be significant predictors of academic success.

Resilience is defined as mechanisms that protect individuals against psychological risks (Rutter, 1987). This concept means resilience and combines emotional resilience and is characterized as the harmony and courage of people after misfortunes in life (Wagnild & Young, 1990).

The concept of cognitive flexibility is explained as being aware of the available options and alternatives for any situation and adapting to the situations encountered. It is the fact that the person has many options by producing many alternatives and solutions instead of putting forward a single or limited number of alternatives and solutions (Martin & Anderson, 1998; Martin & Rubin, 1995).

Another concept that is thought to be related to academic success is self-efficacy. Self-efficacy is one's own judgment of one's abilities to perform a particular task. In other words, it is a person's perception and belief in their own abilities to successfully complete a certain job or task (Bandura, 1977, 1984).

Being a competent counselor depends on having a high level of knowledge and skills in their field. At this point, on the way to becoming a competent counselor, counselor candidates are expected to show academic success above a certain level. In the literature review on academic success, it has been determined that there are studies in which academic success is examined together with different groups and variables. However, no study was found in which the variables of academic achievement, resilience, cognitive flexibility and self-efficacy of counselor candidates were examined together. In the research conducted for this purpose, the answer to the question "Do the variables of resilience, cognitive flexibility and self-efficacy significantly predict the academic achievement levels of counselor candidates?" was sought.

Method

This research was conducted based on the relational screening model. The research group of this study consisted of a total of 265 psychological counselor candidates, 112 (42.3%) male and 153 (57.7%) female, studying at Erzincan Binali Yıldırım University Faculty of Education, Department of Guidance and Psychological Counseling in the 2020-2021 academic year. The age range of the research group is between 19-25; the

average age is 21.37. Brief Resilience Scale (Doğan, 2015), Cognitive Flexibility Inventory (Sapmaz & Doğan, 2013), General Self-Efficacy Scale Aypay (2010) and Personal Information Form were used as data collection tools in the study. Based on the investigations, it was determined that the data obtained were suitable for multiple linear regression analysis. In this context, the data obtained in the study were analyzed using the stepwise regression analysis method from the multiple linear regression analysis. In the study .05 significance level was taken as the basis.

Findings, Discussion and Results

As a result of the research, it was determined that there is a positive and significant relationship between academic achievement and resilience, cognitive flexibility and self-efficacy. In addition, as a result of this study, it was seen that the variables of resilience, cognitive flexibility and self-efficacy were significant predictors of the academic achievement variable. Resilience, cognitive flexibility and self-efficacy variables together explained approximately 22% of the total variance regarding the academic success of the counselor candidates. It was determined that the variables of "resilience" in the first place, "cognitive flexibility" in the second place and "self-efficacy" in the third place significantly predicted the academic achievement of psychological counselor candidates.

In this study conducted with counselor candidates, it was determined that the resilience variable significantly predicted academic achievement in the first place and that there was a significant positive correlation between them. In other words, it can be said that as the level of resilience increases in counselor candidates, the level of academic success also increases. In the context of this result, when the literature is examined, it has been determined that there is a positive and significant relationship between academic achievement and resilience in studies conducted by Allan et al., 2014; Borman & Overman, 2004; Novotny & Kremenkova, 2016; Sakız & Aftab, 2019. Based on the results of this research, it can be said that increasing the resilience levels of psychological counselor candidates has an important function in increasing their academic success levels. In this context, it is thought that the studies to be carried out to increase the resilience levels of psychological counselor candidates may have a positive effect on increasing their academic success. In other words, it can be said that one of the ways to increase the academic success of psychological counselor candidates is to increase their resilience levels.

In this study, which was carried out on counselor candidates, it was determined that the cognitive flexibility variable significantly predicted academic achievement in the second place and that there was a significant positive correlation between them. In other words, it can be said that as the level of cognitive flexibility increases in counselor candidates, the level of academic achievement also increases. In line with this result, when the literature is examined, it has been determined that there is a positive and significant relationship between academic achievement and cognitive flexibility in studies conducted by Kercood et al., 2017; Toraman et al., 2020. In addition, in the study conducted by Önen & Koçak (2015), it was determined that as the cognitive flexibility levels of the students increased, they showed more

positive attitudes towards being willing to study and acquiring study habits. It can be said that counselor candidates with high cognitive flexibility at the point of academic success can cope with the obstacles and problems they encounter more effectively than those with low cognitive flexibility levels, and in this context, they can produce different solutions and ways by evaluating the factors that will negatively affect their academic success. Therefore, it is thought that a high level of cognitive flexibility has an important function in increasing the academic success of counselor candidates.

In this study carried out with counselor candidates, it was determined that academic achievement was significantly predicted by the third-order variable of self-efficacy and there was a significant positive correlation between them. In this context, it can be said that as the self-efficacy level of psychological counselor candidates increases, the level of academic achievement also increases. In line with this result, when the literature is examined, it has been determined that there is a positive and significant relationship between academic achievement and self-efficacy in studies conducted by Basith et al., 2020; Köseoğlu, 2015; Meral et al., 2012; Goulão, 2014; Motlagh et al., 2011. In addition, 59 studies conducted by Honicke & Broadbent (2016) on academic self-efficacy and academic performance of university students between 2003 and 2015 were examined and it was determined that there was a positive and significant relationship between the two variables. Based on the results of this research, it can be said that the perceptions, judgments and beliefs of psychological counselor candidates about their own competence have an important function on their academic success. At this point, it is thought that it is important to include studies that will increase and protect the self-efficacy levels of psychological counselor candidates in increasing their academic success.

Based on the results of this study, it can be said that as the resilience, cognitive flexibility and self-efficacy levels of the counselor candidates increase, their academic achievement levels also increase. In line with the results obtained from this study, the following recommendations were made:

In this study, the research group consists of psychological counselor candidates. Another study can be conducted with different research groups (university students studying at different faculties, adolescents, primary school students, etc.).

In this study, it was investigated how much resilience, cognitive flexibility and self-efficacy variables predicted the academic achievement levels of counselor candidates. In another study, academic success and different variables can be examined.

As a result of this study, it was determined that as the resilience, cognitive flexibility and self-efficacy levels of the counselor candidates increase, the level of academic achievement also increases. In this context, in order to increase the academic achievement levels of psychological counselor candidates, studies to increase their resilience, cognitive flexibility and self-efficacy levels can be included.

Parent-Adolescent Conflict Process and the Relationship with Adolescents' Problematic Internet Usage

Ebeveyn-Ergen Çatışma Süreci ve Ergenlerin Problemlerini İnternet Kullanımı ile İlişkisi

Derya Atalan Ergin^{1*} 

¹ Cappadocia University, Nevşehir, Turkey, deryaatalan@gmail.com

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi (Received Date)

07.03.2021

Kabul Tarihi (Accepted Date)

25.04.2021

**Sorumlu Yazar*

Kapadokya Üniversitesi,
Nevşehir, Türkiye

deryaatalan@gmail.com

Abstract: The parent-adolescent relationship is getting more complicated during adolescence. Adolescents demand more autonomy; parents try to balance between adolescents' demands and their own expectations. These changes may cause more frequent and intense conflict between parent-adolescent, which in turn would affect adolescents' problematic behaviour. The present study has two parts: Study 1 aims to examine the impact of demographic variables, more specifically parent and adolescents' gender, on conflict and Study 2 investigates the impact of conflict on PIU. The sample of Study 1 consisted of 173 adolescents (101 girls, 58.4%; 72 boys, 41.6%). The main and interaction effect of gender was analysed in the detailed conflict using two-way ANOVA. The sample of Study 2 consisted of 221 adolescents (107 girls, 48.4%; 113 boys, 51.4%). The predicted role of the amount of time parents and adolescents spend together and conflict issues with problematic internet usage (PIU) was examined using the hierarchical regression model. Results revealed an interaction effect of parents' and adolescents' gender on conflict. Daughter-mother and son-father conflicts were resolved in more positive ways. Besides, adolescents who spent time with their parents had less PIU, but conflict about the internet was related to higher PIU. The study revealed that the duration of interaction between adolescents and their same-gender parents is critical for conflict resolution. Moreover, the interaction had a buffer role and the conflict on the internet was a risk factor for adolescents' PIU.

Keywords: Parent-adolescent conflict, problematic Internet usage, conflict resolution, conflict intensity, conflict frequency, gender.

Öz: Ergenlik, ebeveyn-ergen arasındaki ilişkilerin daha karmaşık hale geldiği bir dönemdir. Ergenler anne babalarından daha fazla özerklik talep ederken, ebeveynler kendi beklentileri ve ergenlerin talepleri arasında denge kurmaya çalışırlar. Bu değişimler ebeveyn-ergen arasında daha yoğun ve sık çatışmalara neden olabilir. Çatışmaların artışı ise ergenin problemli davranışları ile ilişkilendirilebilir. Bu araştırma iki bölümden oluşmaktadır: Çalışma 1'in örneklemini 173 ergen oluşturmaktadır (101 kız, %58.4, 72 erkek, %41.6). Çatışmanın ayrıntılı incelenmesinde cinsiyetin ana ve ortak etkisinin belirlenmesi amacıyla iki-yönlü ANOVA kullanılmıştır. Çalışma 2'nin örneklemini 221 ergen oluşturmaktadır (107 kız, %48.4, 113 erkek, %51.4). Ebeveyn ve ergenin birlikte geçirdikleri zamanın miktarının ve çatışma konularının Problemlerini İnternet Kullanımı (PİK) üzerindeki yordayıcılığı hiyerarşik regresyon analizi kullanılarak incelenmiştir. Bulgular çatışma üzerinde ebeveyn ve ergenin cinsiyetinin ortak etkisini göstermektedir. Kız-anne ve oğlan-baba arasındaki çatışmalar daha olumlu yollarla çözülmektedir. Ayrıca, ebeveynleriyle daha fazla zaman geçiren ergenlerin PİK düzeyleri daha düşüktür. Ancak internet konusunda yapılan tartışmalar PİK'in yüksek düzeyiyle ilişkili bulunmuştur. Bu çalışma, ergenin kendi cinsiyetinden ebeveyniyle geçirdiği etkileşimin önemini ortaya koymaktadır. Ek olarak, ebeveyn-ergen etkileşimi PİK üzerinde koruyucu bir faktörken, internet hakkındaki çatışmalar risk faktörüdür.

Anahtar Kelimeler: Ebeveyn-ergen çatışması, problemli İnternet kullanımı, çatışmanın çözümü, çatışmanın yoğunluğu, çatışmanın sıklığı, cinsiyet

Atalan-Ergin, D. (2022). Parent-adolescent conflict process and the relationship with adolescents' problematic internet usage. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 10-19. <https://doi.org/10.17556/erziefd.892727>

Introduction

Adolescence involves a series of changes that would impact mental health and personal relationships. Parent-adolescent relationship is a core for offspring until adolescence. During adolescence, this relationship has changed and involved more conflicts (Collins et al., 1997). Basically, increased autonomy needs of adolescents may seem to be a reason for the changes in this relationship. The growing autonomy expectations and needs of adolescents must be met by their parents. Otherwise, adolescents' and parents' discrepant expectations regarding authority, autonomy and responsibilities may increase the conflict between them (Bommel et al., 2019) and problematic relationship with each other (Dekovic et al., 1997). Researchers found a rise in conflict frequency (Shanahan et al., 2007) and its intensity (De Goede et al., 2009) in early to middle adolescence. It is known that parent-adolescent conflict

is related to negative mental health outcomes (Branje et al., 2009; Yeh, 2011). But some researchers mentioned the positive effects of conflict and emphasized the relationship between conflict and autonomy (Van der Giessen et al., 2013). There is a need for new studies examining the concept considering the inconsistent findings on conflict. The current study will extend the literature by looking at parent - adolescent conflict and its relationship with gender and PIU.

Similar to the differences in opinions emphasizing contribution of conflict to autonomy and conflicts' negative impact on mental health, there are also different views on the impact of conflict on adolescent development. The nature of adolescence has been discussed as a storm and stress period (Hall, 1904). Also, adolescent-parent relationships have been regarded as tumultuous and fraught (Smetana & Rote, 2019). Conflict is usually seen as a transient perturbation that is functional in realigning adolescent-parent relationships. The

positive youth development perspective suggested family crisis or conflict as a factor which can disrupt developmental characteristics (Laursen & Collins, 2009). As a result, conflict seems like a multidimensional concept and these dimensions need to be further studied.

Dynamic Systems Approach is a fruitful theory to understand how daily family interactions and parent-adolescent relationships influence each other. Family, as a system, tends to stabilize and settle into, but it also includes some unstable situations (Branje, 2018). Some families are resistant to change; a conflict is not easy to end. The family members maintain the impact of the conflict in the next interaction or in their behaviours (lack of flexibility or rigidity). Other families can exclude a negative state like conflict, they emphasize not only negative emotion but positive one and the next subject can include only positive emotions. Rigidity is related to higher psychopathological symptoms (Cerniglia et al., 2017), loss of control of eating (Jaramillo et al., 2018), self-injury (Kasusar & Khan, 2020), rumination (Baiocco et al., 2017). Therefore, a deeper knowledge on the conflict process is important in preventing adolescents' mental health problems.

The interpersonal conflict was defined with features that include the frequency and affective intensity of the exchange (Laursen & Collins, 1994). Early adolescents have the most frequent conflicts (Laursen et al., 1998), whereas middle adolescents have more intense conflicts. Age is an essential determinant of conflict features. Participants of this study composed of early adolescents.

The nature of conflict is related to psychological outcomes in adolescence. For instance, the increasing number and intensity of parent-adolescent conflict may be a risk factor for adolescent psychosocial adjustment, well-being, externalizing and internalizing problems (Branje et al. 2009; Cooper, 1988, Mills & Grusec, 1988; Yeh, 2011), lower level of social competence (Ahmad & Amin, 2019), negative mental health (Repetti et al. 2002) and risk-taking (Hollenstein & Loughheed, 2013). In contrast, some conflicts may be functional in adolescent's autonomy (Laursen & Collins, 2009; Steinberg, 2001). For instance, parent-adolescent who are able to state both positive and negative emotions during conflicts may be able to put across their point of view; thus, adolescents' autonomy may develop. At the same time, appropriately expressed emotions may also be associated with positive mental health. It was found that more emotional variability during conflict interactions was associated with higher levels of adolescent disclosure in early adolescence (Van den Geissen et al., 2014). As a result, the relationships between the nature of conflict and adolescents' mental health might be positive or negative. Therefore, it seems important to examine the associations between the nature of conflict and adolescent's problem behaviours.

In addition, the nature of conflict may differ according to gender. A study showed that girls stated more conflict intensity than boys, but boys and girls have the same post-conflict social interaction (Laursen, 1993). Moreover, girls and boys have different conflict resolutions. Girls have more reported no resolution, negative and withdrawal conflict resolution than boys (Branje et al., 2009). When the outcomes of the conflict were examined, girls reported that the conflict made relationships both better and worse, while the boys stated that conflicts had no impact (Laursen, 1993).

The results of the effect of parents' gender on conflict were inconsistent. Some studies emphasised that adolescents had

more conflicts with their mothers than with their fathers (Laursen, 1995; Smetana, 1989); other researchers found no differences in parents' gender (Van Doorn et al., 2009). Additionally, it is clear that different types of conflict issues are argued with mothers rather than with fathers (Laursen, 1995). These results may be attributable to the changes in the interaction with parents as a result of age. A study showed that while conflict engagement with mothers increased with age but there was no change with fathers (Van Doorn et al., 2009). Therefore, both adolescents' and parents' gender were investigated in the current study.

Problematic Internet Usage and Conflict

The internet has a significant role in an individual's life in terms of its contribution to the rapid dissemination of information and providing communication. Adolescents, who are also called digital natives, use the internet more than other age groups (Johnson, 2019). Many concepts describe increased usage time and dysfunctional internet usage. Davis (2001), who discussed the subject in a comprehensive model, specified that dysfunctional internet use arises because of the need for social connection. He emphasizes the cognitions regarding pathologic usage. PIU may cause negative outcomes in cognitive, social and emotional areas and at the same time may be caused by these factors. Depression (Sela et al., 2020) and peer-related loneliness (Musetti et al., 2020) predicted PIU positively and emotion regulation affected PIU negatively (Spada, & Marino, 2017). On the other hand, PIU predicted positively insomnia (Bhandari et al., 2017), ADHD tendency, anxiety (Kitazawa et al., 2018) and predicted negatively subjective well-being (Stead & Bibby, 2017).

Davis (2001), in his model, suggested social support as a buffer factor for PIU. Also, studies' results supporting Davis' model have shown that adolescents who have lower-level social support are more likely to have higher PIU (Ceyhan et al., 2012; Mazzoni et al., 2016; Prievara et al., 2019). Therewithal it might be assumed that the nature of social relationships may affect the development of PIU. Studies highlight that PIU is related to poor relationships (Boniel-Nissim & Sasson, 2018), high conflict (Sela et al., 2020) and lower-level attachment (Bolat et al., 2019) with parents. But given the idea that the conflict was functional for adolescents' autonomy, the amount of time with the parent may be a buffer factor for PIU.

In summary, the current study aimed to examine the impact of parent and adolescents' gender on conflict and the impact of conflict on PIU in two separate studies. Study 1 investigated the effects of adolescents' and parents' gender on affective conflict intensity, resolution of the conflict, post-conflict social interaction and impact on the relationship. It was expected that the nature of the conflict would affect by both adolescents and parents' gender and its interaction effect. Study 2 examined whether PIU was predicted by the amount of time children spent with their fathers or mothers and conflict issues. The increasing amount of time spent together would predict PIU negatively. Moreover, it was expected that the conflict-related to the internet predict PIU positively.

Method

Research Design

Quantitative methods were used to answer the research questions. The main aims were to portray the parent-adolescent conflict characteristics and understand the

relationship between PIU and them. For this aim, a descriptive design was used.

Study 1

Participants

The sampling method was purposeful sampling. The universe of the study consisted of adolescents educated in secondary schools from low-socioeconomic status. Data for Study 1 were collected at a secondary school with low-socioeconomic status in the capital city, Ankara. Adolescents with low-socioeconomic status have more family problems (Chhabra & Sodhi, 2012). They also have a lower variety of activities than their peers of middle and higher-socioeconomic status (Stalsberg & Pedersen, 2010). Therefore, they might be likely to have a higher level of problematic internet usage. The participants were 173 adolescents (101 girls, 58.4%, 72 boys 41.6%) in sixth (N=48, 27.7%), seventh (N=60, 34.7%) and eighth grades (37.6%).

Procedure

An approval from the school principal and parents of the adolescents was obtained. Ethical Permission was obtained from the Final International University (Ethics Committee's Decision Date: 06/11/2019; Ethics Committee Approval' Issue Number: 2019/08). Before data was collected, the participants were informed about the purpose of the research, confidentiality and volunteering. Participants who accepted to attend the study completed the form. The researcher carried out data collection.

Measures

Demographic information

Adolescents reported their gender, grade level and amount of time they spend with their mothers and their fathers.

Conflict

The number and frequency of adolescents' conflict was measured using the Interpersonal Conflict Questionnaire (Laursen, 1993). The first booklet includes 34 issues, but then, Laursen suggested a short form with ten issues (Laursen, 1995). Adolescents rated how many times they had conflicts with their mothers and their fathers about these issues during the last day. Sample conflict issues include "internet/telephone/television/computer", "relationships" and "personal freedom". Cronbach alpha was .94 for conflict with their mothers and .98 for conflict with their fathers in Study 1. For Study 2, Cronbach alpha was .84 for conflict with mothers and .86 for conflict with fathers.

The second questionnaire was conducted to evaluate the conflict detail. For this purpose, detailed information such as intensity, resolution and post-conflict process was requested for a previously identified conflict. This information was named conflict affective intensity, conflict resolution, post-conflict social interaction, relationship impact. Conflict affective intensity was evaluated by the question "How did the disagreement make you feel?" and it was answered on a 5-point Likert-type scale, ranging from friendly to angry. Conflict resolution was measured by "How was the disagreement resolved?". Subjects selected from five options: we compromised, I gave in to the other person, other person gave in to me, no resolution, someone else resolved it. Post-conflict social interaction was measured by "What happened

after the disagreement?" and three options were presented: We stayed together and continued talking, we stayed together but stopped talking, we were not together. Relationship impact was evaluated by "How did the disagreement affect your relationship?". It was answered on a 5-point Likert-type scale, ranging from "made it better" to "made it worse".

In the current study, Interpersonal Conflict Questionnaire was adapted to Turkish. Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted with Study 1 sample. The items were translated from English to Turkish by the author and were retranslated by another researcher who expert in Turkish and English. Consistency between the Turkish and English forms was compared and the scale final form was administered. Mother and father forms were investigated, separately. The mother form showed a high internal consistency ($\alpha = .94$) a two-dimensional structure that explains 55.13% of the variance with good fit indices ($\chi^2/df = 1.99$, TLI = 0.92, CFI = 0.93; and RMSEA 0.07). Father form also have a high internal consistency ($\alpha = .98$) a two-dimensional structure that explains 64.60% of the variance with good fit indices ($\chi^2/df = 2.15$, TLI = 0.94, CFI = 0.95; and RMSEA 0.08)

Data Analysis

The mean differences were investigated in the variables regarding the nature of conflict according to gender. First, mean differences in the number of conflicts, amount of time and conflict issues according to gender were examined using an independent sample t-test. Second, the main and interaction effect of adolescents and parents' gender on the combined dependent variables (affective conflict intensity, resolution of the conflict, post-conflict social interaction and relationship impact) were investigated using multivariate analysis of variance. In addition, the main and interaction effect of adolescents and parents' gender was examined for each dependent variable by using two-way ANOVA. Before the analysis, preliminary analyses revealed no violations to the assumptions of homoscedasticity, normality or linearity.

Study 2

Participants

Data for Study 2 was gathered one month later than the first data collection. All procedures were implemented the same as Study 1 and the sampling method was the same. Study 2 consisted total of 221 adolescents whom 48.4% girls (N=107) and 51.4% boys (N=113). Participants for Study 2 were seventh (N=45, 20.4%) and eighth grade adolescents (N=176, 79.6%).

Procedure

The procedure was the same as the Study 1.

Measures

Demographic information

Adolescents reported the amount of time they spend with their mothers and their fathers.

Conflict

The first booklet of Interpersonal Conflict Questionnaire (Laursen, 1993) was the same with the one used in Study 1.

Problematic internet usage

Problematic internet usage of adolescents was measured using “Dysfunctional Internet Usage Scale” developed by Atalan Ergin (2018) and validity and reliability analysis showed that the scale can be used in Turkish adolescents. It consisted of 15 items and three dimensions names excessive use, emotion regulation through the internet, negative outcomes. The items were answered on a 5-point Likert-type scale, ranging from never true (1) to always true (5). A higher score reflected a greater problematic internet usage level. Sample item includes “My course performance has dropped because of the internet.” Cronbach alpha was .89.

Data Analysis

The mean differences according to the gender on PIU were examined using independent *t*-test. The predictive role of time and conflict issues on PIU was determined using hierarchical regression analysis. It assumed that social interaction time is a buffer factor on PIU and conflict issues related to technology usage positive effect on PIU. Time of social interaction with their mothers and their fathers was controlled, it was examined that whether PIU was predicted by the conflict issues between adolescent and parent. Therefore, the amount of time adolescents spend with their mothers and their fathers were controlled in the first step (VIF was 1.551, Tolerance .645 and Condition Index was 4.449). Parent- adolescent conflict issues were entered in the second step (VIF ranged from 1.000-1.027, Tolerance ranged from .633- .645 and Condition Index ranged from 1.000- 8.791). Before the hierarchical regression analysis, preliminary analyses revealed no violations to the assumptions of homoscedasticity, normality, or linearity.

Results

Study 1

A total of 173 adolescents noticed a total of 5212 (M = 30.13) conflict with their fathers and their mothers. A little more than half of these conflicts were with father (f = 2746, M = 15.87); others were with their mothers (f = 2466, M = 14.25). Adolescents reported more spending time with their mothers (M = 334.39, SD = 196.78) than their fathers (M = 213.00, SD = 213.00 *p* < .05). Adolescents were more conflicted with their fathers about phone/television/internet, criticism/teasing, personal freedom, relationships, school/work and standards of behaviours than their mothers. But the number of conflicts about responsibilities with their mothers was higher than their fathers.

There were no differences according to the gender on a number of conflicts (mother $t_{171} = .095, p > .05$; father $t_{171} = .715, p > .05$) and the amount of time with their mothers and fathers (mother $t_{171} = .447, p > .05$; father $t_{171} = -.177, p > .05$). Girls have more conflict about relationships with their fathers than their mothers; boys have more conflict about internet/telephone/TV/computer, relationships, responsibilities, and school/work with their mothers than their fathers. But they have more conflict with father about the criticism/teasing, personal freedom, standards of behaviours. In addition, according to adolescents' gender, there were no differences in types of conflict with parent. Mean and standard deviations according to conflict types on girls, boys and the whole sample were presented in Table 1.

Table 1. Mean, standard deviations and mean differences according to conflict types on girls, boys and whole sample

	Mother		Father	
	Mean	SD	Mean	SD
Girls				
Annoying Behavior	1.31	2.33	1.59	3.41
Internet/Telephone/TV/Computer	1.68	2.36	1.86	3.45
Criticism/Teasing.	.96	2.30	1.53	3.48
Differences of Opinion.	1.46	2.38	1.64	3.43
Money/Possessions	.79	2.16	1.41	3.41
Personal Freedom	1.43	2.53	1.80	3.42
Relationships	1.34*	2.42	1.68*	3.53
Responsibilities	2.38	2.60	2.08	3.46
School/Work.	1.15	2.28	1.62	3.41
Standards of Behaviour	1.87	2.61	2.00	3.54
Boys				
Annoying Behaviour	1.03	1.85	.85	2.33
Internet/Telephone/TV/Computer.	1.82**	2.50	1.67**	2.95
Criticism/Teasing.	.64*	1.85	.97*	2.53
Differences of Opinion.	1.32	2.41	1.07	2.33
Money/Possessions	.79	1.96	1.19	2.46
Personal Freedom	.99*	2.16	1.11*	2.56
Relationships	1.94***	3.20	1.78***	3.23
Responsibilities	2.26***	2.77	1.96***	3.11
School/Work.	1.68**	2.72	1.60**	3.06
Standards of Behaviour	1.61***	2.44	1.76***	3.08
Whole Group				
Annoying Behaviour	1.19	2.15	1.28	3.03
Internet/Telephone/TV/Computer.	1.74**	2.40	1.78**	3.24
Criticism/Teasing.	.83*	2.12	1.30*	3.13
Differences of Opinion.	1.40	2.39	1.40	3.03
Money/Possessions	.79	2.08	1.32	3.05
Personal Freedom	1.24**	2.39	1.51**	3.10
Relationships	1.59***	2.78	1.72***	3.40
Responsibilities	2.33***	2.66	2.03***	3.31
School/Work.	1.37**	2.48	1.61**	3.26
Standards of Behaviour	1.76***	2.54	1.90***	3.35

****p* < .001, ***p* < .01, **p* < .05

Results of multivariate analysis of variance

There was no a statistically significant main effect on adolescent gender ($F_{(1, 169)} = 1.192, p > .05$; Wilk's $\Lambda = .970, \eta^2 = .03$) and parent gender ($F_{(1, 169)} = 1.042, p > .05$; Wilk's $\Lambda = .976, \eta^2 = .02$) on the combined dependent variables. Moreover, there was no an interaction effect between adolescent and parents' gender on the combined dependent variables ($F_{(1, 169)} = .785, p > .05$; Wilk's $\Lambda = .981, \eta^2 = .03$).

Results of univariate analysis of variance

Conflict affective intensity

Relationship differences in conflict affective intensity were examined with 2 (Gender) and 2 (relationships) in ANOVA. There were no significant differences for relationships ($F_{(3,169)} = .306, p > .05$), gender ($F_{(3,169)} = 3.184, p > .05$) and their interaction effect ($F_{(3,169)} = 1.146, p > .05$)

Conflict resolution

Resolution conflict includes five forms: We compromised, I gave in to the other person, other person gave in to me, no resolution, someone else resolved it. For each form, separate ANOVAs were conducted. The main effect of gender ($F_{(3,169)} = .567, p > .05$), relationships ($F_{(3,169)} = .558, p > .05$) and their interaction ($F_{(3,169)} = 1.325, p > .05$) were not significant for compromised. For compromises made by the adolescent the main effect of gender ($F_{(3,169)} = .015, p > .05$), relationships ($F_{(3,169)} = 1.224, p > .05$) and their interaction effect ($F_{(3,169)} = .123, p > .05$) were not significant. Similarly, for compromises made by the parent the main effect of gender ($F_{(3,169)} = .451, p > .05$), relationships ($F_{(3,169)} = .021, p > .05$) and their interaction effect ($F_{(3,169)} = .548, p > .05$) were not significant. A main effect gender ($F_{(3,169)} = .021, p > .05$), relationships ($F_{(3,169)} = .847, p > .05$) and their interaction effect ($F_{(3,169)} = 4.607, p > .05$) were not significant for resolved by someone else. Last, for unresolved conflict a main effect gender ($F_{(3,169)} = .131, p > .05$) and relationships ($F_{(3,169)} = .847, p > .05$) were not significant but their interaction effect was significant ($F_{(3,169)} = .033, p < .05$). According to this result (Graph 1), boys have more unresolved conflict with their mothers; conversely, girls have unresolved conflict with their fathers.

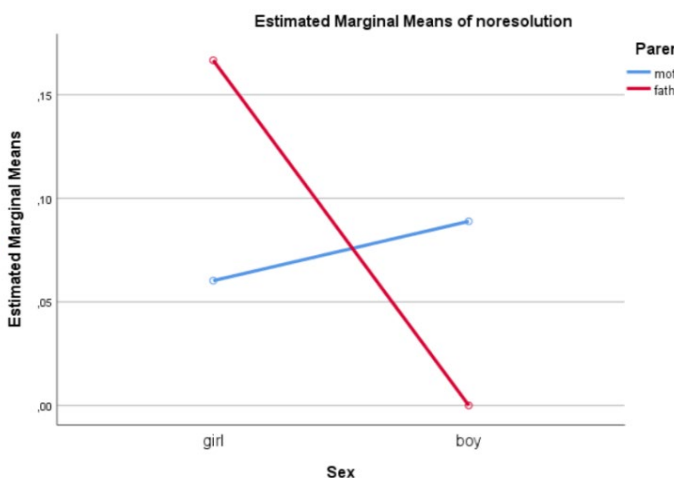


Figure 1. Interaction effect adolescents' gender*parents' gender on no resolution

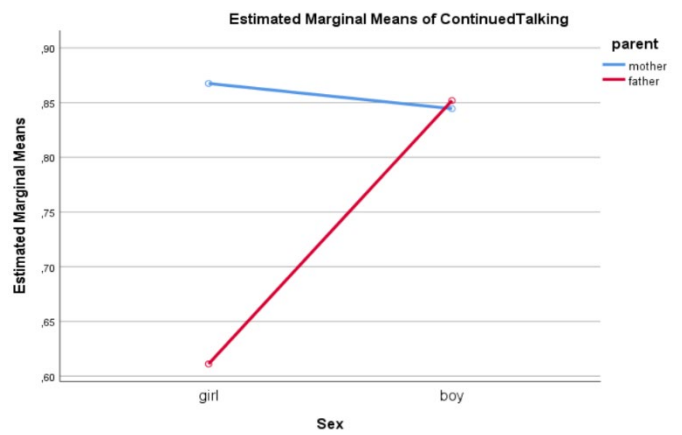


Figure 2. Interaction effect adolescents' gender*parents' gender on Stay Together and continue talking

Post-conflict social interaction

Relationship differences in post-conflict social interaction were examined in an ANOVA with 2 (Gender) and 2 (relationships). For each form of post-conflict social interaction (continue talking, staying together and stop talking and not together) was conducted separate ANOVAs. A main effect of gender ($F_{(3,169)} = 2.729, p > .05$) and relationships ($F_{(3,169)} = 3.568, p > .05$) was not significant for "continue talking". But their interaction effect emerged significant, with a small effect size ($F_{(3,169)} = 4.005, p < .05, \eta^2 = .02$). Graph 2 showed that "continue talking" was higher for girls when they conflicted with their mothers. Conversely, this proportion for boys was higher when they conflicted with their father. A main effect of gender ($F_{(3,169)} = 2.063, p > .05$), relationships ($F_{(3,169)} = .986, p > .05$) and interaction effect of them ($F_{(3,169)} = .163, p > .05$) were not significant on "staying together and stop talking". Last, adolescent not stay together after conflict, the main effect of gender ($F_{(3,169)} = .580, p > .05$) and relationship ($F_{(3,169)} = 2.406, p > .05$) were not significant. But interaction has a main effect on "not stay together after conflict", with a small effect size ($F_{(3,169)} = 5.392, p < .05$). Graph 3 revealed that the proportion of "not staying together" for girls was when they conflict with their fathers. Conversely, this proportion for boys was higher when they conflicted with their mothers.

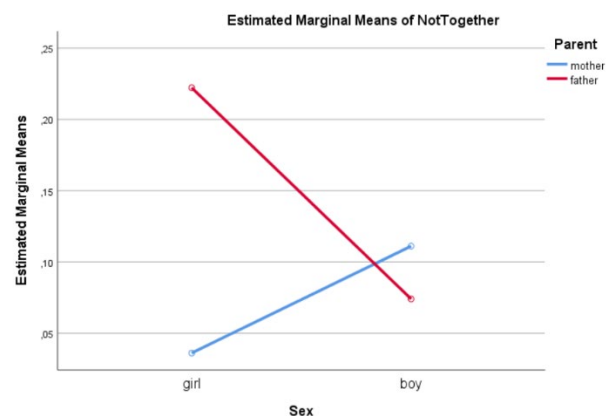


Figure 3. Interaction effect adolescents' gender*parents' gender on stays not together

Relationship impact

Relationship differences in relationship impact were examined in ANOVA with 2 (Gender) and 2 (relationships). A main effect of gender ($F_{(3,169)} = .001, p > .05$), relationship ($F_{(3,169)} = .425, p > .05$) and their interaction effect ($F_{(3,169)} = 1.196, p > .05$) were not significant.

Study 2

Study 2 had two aims (1) The mean differences according to gender on PIU (2) The predictive role of time and conflict issues on PIU. There were no significant mean differences according to the gender on PIU ($t_{218} = -.664, p > .05$) and its

subscales, excessive usage ($t_{218} = -.973, p > .05$), emotion dysregulation through the internet ($t_{218} = -.537, p > .05$) and social and academic negative outcomes ($t_{218} = -.902, p > .05$).

The hierarchical multiple regression results showed that at step one, adolescents' amount of social interaction time with their mothers and their fathers did not have a significant effect on PIU, $F_{(1,218)} = .775, p > .05$. In the second step, conflict issues were entered the model. Internet/telephone/television/computer ($\beta = .34, p < .05$), relationships ($\beta = -.22, p < .05$), school/work ($\beta = .26, p < .05$) predicted PIU significantly in the second step, $F_{(1,208)} = 6.646, p < .05$

Table 2. Results of Hierarchical Regression Analyses Regressing Adolescents' Anxiety

Predictors	B	t	SE	β	R	R ²	ΔR^2
Step 1							
Amount of social interaction time with mother	-.00	-.722	.005	-.06	.08	.01	
Amount of social interaction time with father	-.00	-384	.006	-.03			
Step 2							
Amount of social interaction time with mother	-.00	-1.072	.00	-.08	.53	.28	.27
Amount of social interaction time with father	-.00	-.800	.00	-.06			
Annoying Behavior	.34	1.613	.212	.12			
Internet/Telephone/TV/Computer	.80	4.400	.181	.34***			
Criticism/Teasing.	-.07	-.262	.252	-.02			
Differences of Opinion.	-.19	-.963	.196	-.07			
Money/Possessions	.03	.206	.166	.02			
Personal Freedom	.18	1.265	.141	.11			
Relationships	-.33	-2.716	.122	-.22**			
Responsibilities	-.11	-.694	.166	-.07			
School/Work.	.46	3.005	.153	.26**			
Standards of Behavior	.11	.585	.178	.06			

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

Conclusion

Parent-adolescent conflict may be a risk factor for adolescents' development and mental health. But also, the emphasis on positive emotions during conflict interaction could be an improving factor in adolescent development. The current study aimed to understand the nature of adolescent-parent conflict interaction through the impact of their gender and the effect of this interaction on PIU. For this purpose, two studies were conducted. Study 1 was examined both the main and interaction effects of adolescents' and parents' gender on conflict interaction. Conflict interaction was investigated by conflict frequency, conflict issues, affective conflict intensity, conflict resolution, post-conflict social interaction, relationship impact. In study 2, the predictive role of the amount of time parents and adolescents spend together and conflict issues on PIU was examined.

Preliminary analyses revealed that adolescents have more time with their mothers, but they have more conflict with their fathers. Also, previous studies highlighted mothers spend more time with their children (De Goede et al., 2009). Nevertheless, adolescents conflicted with their fathers on more various issues than their mothers. Laursen (1995) found mothers have more conflict with their offspring in all issues than their fathers. The current study found adolescents have more frequent conflict about responsibilities with their mothers, but for all other issues, they have more frequent conflicts with their fathers. Parenting differs according to the parents' gender. The mother seems to be the main caregiver for their offspring. Also, fathers are interested in gender role (Johnson, 1975); financial, challenging or risky behaviours (Cabrera et al., 2018). Low-income fathers are more likely to disregard emotional support (Duncan et al., 2011). Moreover, they are prone to a mental health problem like depression

(Garfield et al., 2014). The current research found a greater number of conflicts with father than previous research (Laursen, 1993, 1995). This result might reflect the importance of fathers' features like mental health, socioeconomic status, social expectations that may affect the parent-adolescent relationship. There are a small number of parentings, conflict, family system studies data of which gathered from both mothers and fathers. Comparative studies that address the parents' characteristics (both mothers and fathers) may provide more information on adolescent-parent conflicts.

Adolescents' and parents' gender affect family relationships (Laursen, 1993, 1995; Mastrotheodoros et al., 2019). The current results showed some interaction effects were significant on a dimension of conflict resolution, two dimensions of post-conflict interaction. Boys stated more resolution conflict with their mothers. If they conflicted with their fathers, they more tend to stay with their fathers and continue talking to him rather than their mothers. The case for the girls was the same as their mothers. When they conflicted with their mothers, conflict resolves more; they stay and continue talking with their mothers. In summary, parent-adolescent dyads of same-gender solved the conflict in more positive ways. The gender intensification hypothesis suggested that gender differences come forward during adolescence and same-gender parent-adolescent relationships become distinct from opposite-gender parent-adolescent dyads (Hill & Lynch, 1983). The research found father-son relationships a higher level of support is related to a higher level of power (Goede et al., 2009). Studies were showed the opposite results highlight no gender differentiation conflict resolution (Lausen,1993; Van Doorn et al., 2009). From a social learning perspective, adolescents who have gained gender roles as sons and daughters learn different scripts from their mothers and fathers (Palkovitz et al., 2014). Daughters

tend to be close to their mothers (Paikoff et al., 1993) and father monitors their son's daily activities (Bumpus et al., 2001). The current study results supported the gender intensification hypothesis and the social learning perspective.

There was no effect of social interaction time with mother and father on adolescent PIU in the current study. Focusing on internet usage, adolescent - parent relationship that is meaningful and functional may be a buffer factor. Fulkerson et al. (2010) posted that the daily conversations' positive routine was linked to frequency over time of communication. When parents talk about internet usage with their son/daughter during their interaction time, adolescents' PIU is reduced (Liu et al., 2012). Previous studies have also found that the importance of social relationships for PIU (Ceyhan et al., 2012; Mazzoni et al., 2016; Prievara et al., 2019). Lee (2009) emphasizes that time may not a sufficient factor to examine the relationship between internet usage and quality of relationship. Quality of time may be a more important element rather than the quantity of time for good relationships. Participants of the current research reported a greater number of conflicts than the previous research participants (Laursen 1993, 1995). Greater conflict number may seem like a key distinguishing factor to predict poor relationships (De Los Reyes et al., 2019; Smetana, 1995). It is thought that although adolescent spend time with their mothers and fathers, the quality of these relationships may be poor and conflict-based. As a result, poor social interaction may explain the result that the amount of time spent by parent-adolescent together has no effect on PIU. According to findings, it should underline the importance of parent training about relationship with their adolescent and the internet usage.

The current study found that greater conflict about the internet was related to PIU positively. Primarily, conflict about the internet increased adolescents' PIU level. It is known that negative social relationships with the parent are associated with PIU (Boniel-Nissim & Sasson, 2018; Sela et al., 2020; Van den Eijnden et al., 2010). Specifically, the communication about the Internet with the mothers affected PIU positively (Park et al., 2014). Parental mediation studies handle parent-adolescent communication about the internet (or other technologic tolls). One of the few basic strategies, active mediation, refers to communication about the online games, applications or internet usage time (Valkenburg et al., 1999). Studies with parental mediation emphasise that active mediation strategy prevents the development of PIU (Chang et al., 2015; Padilla-Walker et al., 2016; Soh et al., 2018). But no studies that examine conflict about the Internet and PIU has drawn attention to the subject so far. Positive and negative interaction seem to affect PIU in different ways. The current study showed the conflict about the internet predicted PIU negatively. In summary, risky adolescents for PIU have more conflict about the internet.

Interestingly, parent-adolescent conflict about relationships predicted PIU negatively. Unexpected results may explain by two possibilities. The first explanation is related to the nature of adolescence and PIU. Adolescence is a period of rapidly changing peer and parent relationships. While peer relationships' importance increases, parent relationships' importance decreases (Steinberg, 1995). Parents may find it challenging to adapt to this rapid change and readjust their relationship with their offspring. These changes also sign the "presence of a relationship". Considering PIU, it is crucial to be able to mention the existence of increasing and changing relationships. It is known that adolescents with a

higher PIU level have poor relationships (Musetti et al., 2020; Reiner et al., 2017). As a result, having relationships with peers, teachers, or other individuals in adolescents may indicate both having a lower PIU level and having more conflict with parents. The second explanation is related to parental attitudes. Neglectful family style is characterized by parents being more permissive, having a low expectation in responsiveness and demandingness (Baumrind, 2005; Smetana, 1995). In addition, adolescents having neglectful families are more likely to have problematic behaviours such as delinquent behaviours (You&Lim, 2015), substance use (Steinberg et al., 2006). The parental attitudes were not investigated in this study. Research has shown that negative parental attitudes are more prevalent among parents with low socioeconomic status in Turkey (Çoban&Cebraill, 2020; Dursun, 2010). Participants in the current study came from low socioeconomic status. Therefore, they may have a negative parental attitude which is related to a higher level of PIU.

There are two main limitations to this study. First, the data was based on adolescents' self-report. Some adolescents may perceive and reported conflict than their parent because of their increased push for autonomy (De Los Reyes & Ohannessian, 2016). For further studies, data may be gathered from both parent and adolescent. Therefore, it can be provided to reveal the differences of opinion between parent and adolescent. Second, considering that parents are the main relationship, conflict detailed and its effect on PIU was investigated. Moreover, participants were selected among early adolescents. Throughout the years of adolescence, peer relationship is getting more critical. Peers' conflict may be more effected by adolescent development and problematic behaviours during middle or late adolescent.

Conflicts of Interest

The author certifies that there are no affiliations with or involvement in any organization or entity with any financial interest, or non-financial interest in the subject matter or materials discussed in this manuscript.

Ethical Declaration

The purposes and procedures of the current study were granted approval from the ethical committee of the Final International University (Ethics Committee's Decision Date: 06/11/2019; Ethics Committee Approval' Issue Number: 2019/08).

References

- Ahmad, I., & Amin, Z. (2019). Perceived parent-adolescent conflict and social competence: moderating role of gender. *Journal of Behavioral Sciences*, 29(2), 37-52.
- Atalan Ergin, D. (2018). *Effect of attachment, parental mediation, impulsivity on problematic internet usage and academic achievement* [Doctoral dissertation]. Ankara University, Turkey
- Baiocco, R., Manzi, D., Lonigro, A., Petrocchi, N., Laghi, F., Ioverno, S., & Ottaviani, C. (2017). A kid-friendly tool to assess rumination in children and early adolescents: Relationships with mother psychopathology and family functioning. *Journal of Child and Family Studies*, 26(10), 2703-2715. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0784-7>
- Baumrind, D. (2005). Patterns of parental authority and adolescent autonomy. *New Directions Child and Adolescent Development*, 61-69. <https://doi.org/10.1002/cd.128>

- Bhandari, P.M., Neupane, D., Rijal, S., Thapa, K., Mishra, S.R. & Poudyal, A.K. (2017). Sleep quality, Internet addiction and depressive symptoms among undergraduate students in Nepal. *BMC Psychiatry*, 17(1), 106-113. <https://doi.org/10.1186/s12888-017-1275-5>
- Bolat, N., Yavuz, M., Eliaçık, K., & Zorlu, A. (2018). The relationships between problematic internet -use, alexithymia levels and attachment characteristics in a sample of adolescents in a high school, Turkey. *Psychology, Health & Medicine*, 23(5), 604-611. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1394474>
- Bommel, D. M. H. V., Giessen, D. V. der, Graaff, J. V. der, Meeus, W. H. J., & Branje, S. J. T. (2019). Mother-adolescent conflict interaction sequences: The role of maternal internalizing problems. *Journal of Research on Adolescence*, 29(4), 1001-1018. <https://doi.org/10.1111/jora.12441>
- Boniell-Nissim, M., & Sasson, H. (2018). Bullying victimization and poor relationships with parents as risk factors of problematic internet use in adolescence. *Computers in Human Behavior*, 88, 176-183. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.05.041>
- Branje, S. J., van Doorn, M., van der Valk, I., & Meeus, W. (2009). Parent-adolescent conflicts, conflict resolution types and adolescent adjustment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(2), 195-204. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.12.004>
- Branje, S. (2018). Development of parent-adolescent relationships: Conflict interactions as a mechanism of change. *Child Development Perspectives*, 12(3), 171-176. <https://doi.org/10.1111/cdep.12278>
- Bumpus, M.F., Crouter, A.C. & McHale, S.M. (2001). Parental autonomy granting during adolescence: Exploring gender differences in context. *Developmental Psychology*, 47, 164-173. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.2.163>
- Cabrera, N. J., Volling, B. L., & Barr, R. (2018). Fathers are parents, too! Widening the lens on parenting for children's development. *Child Development Perspectives*, 12(3), 152-157. <https://doi.org/10.1111/cdep.12275>
- Cerniglia, L., Cimino, S., Tafà, M., Marzilli, E., Ballarotto, G., & Bracaglia, F. (2017). Family profiles in eating disorders: Family functioning and psychopathology. *Psychology Research and Behavior Management*, 10, 305-312. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S145463>
- Ceyhan, A., Ceyhan, E., & Kurtyılmaz, Y. (2012). The effect of body image satisfaction on problematic internet use through social support, problem solving skills and depression. *The Online Journal of Counselling and Education*, 1(3), 83-95.
- Chang, F. C., Chiu, C. H., Miao, N. F., Chen, P. H., Lee, C. M., Chiang, J. T. & Pan, Y. C. (2015). The relationship between parental mediation and Internet addiction among adolescents and the association with cyberbullying and depression. *Comprehensive Psychiatry*, 57, 21-28. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2014.11.013>
- Chhabra, G. S., & Sodhi, M. K. (2012). Impact of family conflict on the psychosocial behavior in male adolescents. *Journal of Nepal Paediatric Society*, 32(2), 124-131. <http://dx.doi.org/10.3126/jnps.v32i2.6147>
- Cooper, C.R. (1988). Commentary: The role of conflict in adolescent-parent relationships, W.A. Collins, M.R. Gunnar (Eds.), *Development during the transition to adolescence, Minnesota Symposia on Child Psychology*, Vol. 21, Erlbaum, Hillsdale.
- Çoban, Y., & Kısa, C. (2020). Analysis of the relation between social anxieties and parental attitudes of the adolescent high school students. *Psychology Research on Education and Social Sciences*, 1(1), 1-10.
- Davis, R. A. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological Internet use. *Computers in Human Behavior*, 17, 187-195. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(00\)00041-8](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(00)00041-8)
- Dekovic, M., Nboom, M. J. & Meeus, W. (1997). Expectations regarding development during adolescence: parental and adolescent perceptions. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 253-272. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-0001-7>
- De Goede, I. H. A., Branje, S. J. T., & Meeus, W. H. J. (2009). Developmental changes in adolescents' perceptions of relationships with their parents. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 75-88. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9286-7>
- De Los Reyes, A., Ohannessian, C. M., & Racz, S. J. (2019). Discrepancies between adolescent and parent reports about family relationships. *Child Development Perspectives*, 13(1), 53-58. <http://dx.doi.org/10.1111/cdep.12306>
- Duncan, G. J., Morris, P. A., & Rodrigues, C. (2011). Does money really matter? Estimating impacts of family income on young children's achievement with data from random-assignment experiments. *Developmental Psychology*, 47, 1263-1279. <https://doi.org/10.1037/a0023875>
- Dursun, A. (2010). *Examining of the relationship between the behavioral problems of the children in the preschool period and parents' attitudes* [Master thesis]. Dokuz Eylül University.
- Garfield, C. F., Duncan, G., Rutsohn, J., McDade, T. W., Adam, E. K., Levine Coley, R., & Chase-Lansdale, P. L. (2014). A longitudinal study of paternal mental health during transition to fatherhood as young adults. *Pediatrics*, 133, 836-842. <https://doi.org/10.1542/peds.2013-3262>
- Grotevant, H. D., & Cooper, C. R. (1998). *Individuality and connectedness in adolescent development; reviews and research on identity, relationship and context*. Dalam E. Skoe and A. Von der Lippe (Eds). *Personality development in adolescence, A Cross National and Life Span Perspective*.
- Hall, G.S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*. 2 vols., Appleton
- Hill, J. P., & Lynch, M. E. (1983). *The intensification of gender-related role expectations during early adolescence*. In J. Brooks-Gunn & A. C. Petersen (Eds.), *Girls at puberty* (pp. 201-228). New York, NY; Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0354-9_10
- Hollenstein, T., & Loughheed, J. P. (2013). Beyond storm and stress: Typicality, transactions, timing and temperament to account for adolescent change. *American Psychologist*, 68, 444-454. <https://doi.org/10.1037/a0033586>
- Jaramillo, M., Burke, N. L., Shomaker, L. B., Brady, S. M., Kozlosky, M., Yanovski, J. A., & Tanofsky-Kraff, M. (2018). Perceived family functioning in relation to energy intake in adolescent girls with loss of control eating. *Nutrients*, 10(12), 1869. <https://doi.org/10.3390/nu10121869>
- Johnson, M. M. (1975). Fathers, mothers and sex typing. *Sociological Inquiry*, 45(1), 15-26. <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.1975.tb01210.x>
- Johnson, J. (2019) *Share of adults in the United States who use the internet in 2019, by age group*.

- <https://www.statista.com/statistics/266587/percentage-of-internet-users-by-age-groups-in-the-us/>
- Kasusar, R., & Khan, S. (2020). Psychosocial factors of non-suicidal self-injury among adolescents and young adults. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 35(4), 637-655. <https://doi.org/10.33824/PJPR.2020.35.4.34>
- Kitazawa, M., Yoshimura, M., Murata, M., Sato-Fujimoto, Y., Hitokoto, H., Mimura, M., Tsubota, K. & Kishimoto, T. (2018). Associations between problematic Internet use and psychiatric symptoms among university students in Japan. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 72(7), 531-539. <https://doi.org/10.1111/pcn.12662>
- Laursen, B. (1993). The perceived impact of conflict on adolescent relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 535-550.
- Laursen, B., & Collins, W. (2009). Parent-child relationships during adolescence. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Contextual influences on adolescent development* (Vol. 2, pp. 3-42). Wiley & Sons Inc.
- Laursen, B., & Collins, W. A. (1994). Interpersonal conflict during adolescence. *Psychological Bulletin*, 115, 197-209. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.115.2.197>
- Laursen, B., Coy, K. C., & Collins, W. A. (1998). Reconsidering changes in parent-child conflict across adolescence: A meta-analysis. *Child Development*, 69(3), 817-832. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06245.x>
- Laursen, B. (1995). Conflict and social interaction in adolescent relationships. *Journal of Research on Adolescence*, 5(1), 55-70.
- Liu, Q. X., Fang, X. Y., Deng, L. Y., & Zhang, J. T. (2012). Parent-adolescent communication, parental Internet use and Internet-specific norms and pathological Internet use among Chinese adolescents. *Computers in Human Behavior*, 28(4), 1269-1275. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.02.010>
- Mastrotheodoros, S., Van der Graaff, J., Deković, M., Meeus, W. H., & Branje, S. J. (2019). Coming closer in adolescence: Convergence in mother, father and adolescent reports of parenting. *Journal of Research on Adolescence*, 29(4), 846-862. <https://doi.org/10.1111/jora.12417>
- Mazzoni, E., Baiocco, L., Cannata, D., & Dimas, I. (2016). Is internet the cherry on top or a crutch? Offline social support as moderator of the outcomes of online social support on problematic internet use. *Computers in Human Behavior*, 56, 369-374. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.11.032>
- Mills R.S.L., Grusec J.E. (1988). Socialization from the perspective of the parent-child relationship. D.F. Hay, S. Duck (Eds.), *Handbook of personal relationships: Theory, research and interventions*, Wiley, Oxford.
- Musetti, A., Corsano, P., Boursier, V., & Schimmenti, A. (2020). Problematic internet use in lonely adolescents: The mediating role of detachment from parents. *Clinical Neuropsychiatry*, 17(1), 3-10. <https://doi.org/10.36131/clinicalnpsych20200101>
- Padilla-Walker, L. M., Coyne, S. M. & Collier, K. M. (2016). Longitudinal relations between parental media monitoring and adolescent aggression, prosocial behavior and externalizing problems. *Journal of Adolescence*, 46, 86-97. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.11.002>
- Paikoff, R. L., Carlton-Ford, S., & Brooks-Gunn, J. (1993). Mother-daughter dyads view the family: Associations between divergent perceptions and daughter well-being. *Journal of Youth and Adolescence*, 22(5), 473-492.
- Palkovitz, R., Trask, B. S., & Adamsons, K. (2014). Essential differences in the meaning and processes of mothering and fathering: Family systems, feminist and qualitative perspectives. *Journal of Family Theory & Review*, 6(4), 406-420. <https://doi.org/10.1111/jftr.12048>
- Park, S., Kang, M., & Kim, E. (2014). Social relationship on problematic Internet use (PIU) among adolescents in South Korea: A moderated mediation model of self-esteem and self-control. *Computers in Human Behavior*, 38, 349-357. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.06.005>
- Prievara, D. K., Piko, B. F., & Luszczynska, A. (2019). Problematic internet use, social needs and social support among youth. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 17(4), 1008-1019. <https://doi.org/10.1007/s11469-018-9973-x>
- Reiner, I., Tibubos, A. N., Hardt, J., Müller, K., Wölfling, K., & Beutel, M. E. (2017). Peer attachment, specific patterns of internet use and problematic internet use in male and female adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 26(10), 1257-1268. <https://doi.org/10.1007/s00787-017-0984-0>
- Repetti, R. L., Taylor, S. E. & Seeman, T. E. (2002). Risky families: Family social environments and the mental and physical health of offspring. *Psychological Bulletin*, 128, 330-366. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.2.330>
- Shanahan, L., McHale, S. M., Osgood, D. W., & Crouter, A. C. (2007). Conflict frequency with mothers and fathers from middle childhood to late adolescence: Within- and between-families comparisons. *Developmental Psychology*, 43, 539-550. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.3.539>
- Sela, Y., Zach, M., Amichay-Hamburger, Y., Mishali, M., & Omer, H. (2020). Family environment and problematic internet use among adolescents: The mediating roles of depression and fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 106, 106226. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106226>
- Smetana, J. G. (1989). Adolescents' and parents' reasoning about actual family conflict. *Child Development*, 60, 1052-1067.
- Smetana, J. G. (1995). Parenting styles and conceptions of parental authority during adolescence. *Child Development*, 66, 299-316. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00872.x>
- Smetana, J. G., Metzger, A., Gettman, D. C., & Campione-Barr, N. (2006). Disclosure and secrecy in adolescent-parent relationships. *Child development*, 77(1), 201-217. <https://doi.org/0009-3920/2006/7701-0014>
- Smetana, J. G., & Rote, W. M. (2019). Adolescent-parent relationships: Progress, processes and prospects. *Annual Review of Developmental Psychology*, 1, 41-68. <https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-121318-084903>
- Soh, P. C. H., Chew, K. W., Koay, K. Y. & Ang, P. H. (2018). Parents vs peers' influence on teenagers' Internet addiction and risky online activities. *Telematics and Informatics*, 35, 1, 225-236. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2017.11.003>
- Spada, M. M., & Marino, C. (2017). Metacognitions and emotion regulation as predictors of problematic internet use in adolescents. *Clinical Neuropsychiatry*, 14(1), 59-63.

- Stalsberg, R., & Pedersen, A. V. (2010). Effects of socioeconomic status on the physical activity in adolescents: A systematic review of the evidence. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 20(3), 368-383. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2009.01047.x>
- Stead, H., & Bibby, P. A. (2017). Personality, fear of missing out and problematic internet use and their relationship to subjective well-being. *Computers in Human Behavior*, 76, 534-540. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.08.016>
- Steinberg, L. (1995). Commentary: On developmental trajectories and social contexts in adolescence. In L. Crockett and N. Crouter (Eds.), *Pathways through adolescence: Individual development in relation to social contexts*. Hillsdale, Erlbaum.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 1-19. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.00001>
- Steinberg, L., Blatt-Eisengart, I., & Cauffman, E. (2006). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful homes: A replication in a sample of serious juvenile offenders. *Journal of Research on Adolescence*, 16, 47-58. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2006.00119.x>
- Valkenburg, P.M., Krcmar, M., Peeters, A.L. & Marseille, N. M. (1999). Developing a scale to assess three styles of television mediation: "Instructive mediation," "restrictive mediation," and "social coviewing. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 43(1), 52-66. <https://doi.org/10.1080/08838159909364474>
- Van den Eijnden, R., Spijkerman, R., Vermulst, A., Van Rooy, T. & Engels, R. (2010). Compulsive Internet use among adolescents: Bidirectional parent-child relationships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 77-89. <https://doi.org/10.1007/s10802-009-9347-8>
- Van der Giessen, Branje, S.J.T., Frijns, T. & Meeus, W.H.J. (2013). Dyadic variability in mother-adolescent interactions: Developmental trajectories and associations with psychosocial functioning. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 96-108, <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9790-7>
- Van der Giessen, D., Branje, S., Keijsers, L., Van Lier, P. A., Koot, H. M., & Meeus, W. (2014). Emotional variability during mother-adolescent conflict interactions: Longitudinal links to adolescent disclosure and maternal control. *Journal of Adolescence*, 37(1), 23-31. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.10.007>
- Van Doorn, M. D., Branje, S. J., Hox, J. J., & Meeus, W. H. (2009). Intraindividual variability in adolescents' perceived relationship satisfaction: The role of daily conflict. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(6), 790-803. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9308-5>
- Wuyts, D., Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Van Petegem, S. (2018). The role of observed autonomy support, reciprocity and need satisfaction in adolescent disclosure about friends. *Journal of Adolescence*, 65, 141-154. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.03.012>
- Yeh, K. H. (2011). Mediating effects of negative emotions in parent-child conflict on adolescent problem behavior. *Asian Journal of Social Psychology*, 14(4), 236-245. <https://doi.org/10.1111/j.1467-839X.2011.01350.x>
- You, S. & Lim, S. A. (2015). Development pathways from abusive parenting to delinquency: the mediating role of depression and aggression. *Child Abuse & Neglect*. 46, 152-162. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.05.009>

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sınıf İçi Değerlendirme: Küçük Ölçekli Bir Durum Çalışması¹

Classroom Assessment in Teaching Turkish as a Foreign Language: A Small-Scale Case Study

Belgizar Ünver² ve B. Ümit Bozkurt³

² Bağımsız Araştırmacı, Ankara, Türkiye, belgizarsarikus@gmail.com

³ Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye, umitbozkurt@gmail.com

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi (Received Date)

01.03.2021

Kabul Tarihi (Accepted Date)

15.05.2021

*Sorumlu Yazar

B. Ümit Bozkurt

Bolu Abant İzzet Baysal
Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı,
Bolu, Türkiye

umitbozkurt@gmail.com

Öz: Dil sınıflarında öğretmenlerin öğrenci gelişimini izlemek ve buna göre öğretme-öğrenme etkinliklerini düzenlemek için bir dizi sınıf içi değerlendirme aracını kullanmaları beklenir. Bu kapsamda çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten katılımcıların hangi sınıf içi ölçme- değerlendirme yollarını ve araçlarını, ne sıklıkta, nasıl kullandıklarını saptamak ve öğrencilerin benimsedikleri değerlendirme yaklaşımını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Durum çalışması olarak yürütülmesi tasarlanan araştırmanın katılımcıları, Batı Karadeniz Bölgesi'ndeki bir devlet üniversitesinin Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde çalışan öğretim görevlileridir. Süreçte iki tür temel veri toplanmıştır. İlk olarak ilgili kurumda 54 ders saati gözlem yapılmıştır. Daha sonra kurumda çalışan öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Sonuç olarak sınıf içi değerlendirme amaçlı en çok boşluk doldurma ile soru-yanıt tekniğinin kullanıldığı; kurumsal olarak sonuç odaklı değerlendirmeye odaklanıldığı ve öğrencilerin gelişimini izleme-dönüt verme amaçlı sistematik bir tamamlayıcı ve biçimlendirici değerlendirme yaklaşımının olmadığı; öğretmenlerin güncel değerlendirme yaklaşımlarına yabancı olduğu, öte yandan bunları öğrenmenin ve uygulamaya yansıtmanın olumlu olacağına inandıkları ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, sınıf içi ölçme-değerlendirme, tamamlayıcı değerlendirme, biçimlendirici/süreç değerlendirme, özetleyici/sonuç değerlendirme.

Abstract: In language classrooms, teachers are expected to employ a series of classroom assessment tools to monitor student development and revise teaching and learning activities accordingly. In this context, the study aimed to determine the types of classroom assessment methods and tools used by the participants who taught Turkish as a foreign language, the frequency with which the instructors used them, how they used them, and the assessment approach adopted by the instructors. The study adopted the case study design, and the participants were the instructors working at a Turkish Teaching Research and Applicant Center of a public university in the western Black Sea region in Turkey. Two types of basic data were collected in the process. First, observation was made for 54 lesson hours at the institution in question. Then, semi-structured interviews were held with the instructors working at the institution. It was found that cloze test and question-answer techniques were the most frequently used techniques for classroom assessment purposes, and the institutional focus was on summative assessment without any systematic alternative-formative approach for providing monitoring and feedback about student development, and the instructors were not knowledgeable about current assessment approaches but believed that it would be beneficial to learn and implement them.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, classroom assessment, alternative assessment, formative assessment, summative assessment.

Ünver, B. ve Bozkurt, B. Ü. (2022). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sınıf içi değerlendirme: küçük ölçekli bir durum çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 20-30. <https://doi.org/10.17556/erziefd.888454>

Giriş

Değerlendirme, öğrencilerle ilgili bilgi, beceri ya da tutum gibi değişkenlerle ilgili durum belirlemeye yönelik planlı, sistemli bir süreçtir ve birtakım alt işlemleri içerir. Ölçme bu sürecin temel işlemlerinden biridir ve ölçme sonuçlarına göre değerlendirme için karar verilebilmektedir. Bu kavramlar, birbiriyle ilişkili olmakla birlikte işlevi ve sonuçları açısından farklılaşmaktadır.

Ölçme, geniş anlamıyla, herhangi bir niteliği gözlemek ve sonucu sayı ya da sözcüklerle anlatmaktır (Turgut & Baykul, 2012, s.3). Değerlendirme ise çeşitli ölçme ya da ölçme yerine geçen gözlemler sonucunda varılan yargıyı belirten genel bir terimdir ve amaçlara ne derece yaklaşıldığının bir ölçüsünü verir (Binbaşoğlu, 1983, s.10). Öğrencinin öğrenme

yeterliliklerinin gözlemlenmesi, yeri geldiğinde sayısal verilere dönüştürülerek işlemde geçirilmesi çoğunlukla sınıf ortamında gerçekleşir. Gelbal (2013, s.79) sınıf içi ölçme araç ve yöntemlerinin öğrencinin gelişim sürecini yansıtan başarımlar göstergeleri ile öğrencinin kendisi hakkında bilgi sunan değerlendirme türlerini kapsadığını belirtir.

Değerlendirme, eğitimsel kararların verilebilmesi için yapılan bir dizi işlemi içerir. Bu işlemler genellikle geleneksel kâğıt-kalem ölçümlerine dayanır. Fakat geleneksel ölçümlerle belirlenemeyen bilgi-beceri çeşitliliğini değerlendirebilmek için başka araçlara ve yaklaşımlara gereksinim duyulmaktadır. Kutlu, Doğan ve Karakaya (2008, s.7), günümüzde çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirme, boşluk doldurma gibi geleneksel araçların öğrencilerde gözlenmek istenen

¹ Çalışma, "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sınıf İçi Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları" adlı yüksek lisans tezinin temel bulgularını içermektedir.

okuduğunu anlama, yazılı anlatım, konuşma, araştırma gibi becerileri belirlemede yetersiz kaldığını belirtmektedir. *Erişi* (achievement) türündeki davranışlar daha çok geleneksel değerlendirme yaklaşımlarla belirlenebilirken, beceri ve yetenek türü davranışlar yeni yaklaşımlarla belirlenebilmektedir. Erkuş (2016, s.368) da dil edinim süreçlerinin ve becerilerinin çeşitlilik içerdiğini ve bu becerilerin gerçekleştirilebilirlik gerektirdiğini, bu nedenle de bunları bilgi testleriyle yoklamanın olanaklı olmadığını vurgulamaktadır. Son yıllarda değerlendirme araçlarıyla birlikte değerlendirme sistemlerinin de işlevi çeşitlenmiştir. Popham (2018, s.17-23) geçmişten bu yana *öğrencilerin var olan durumunu belirlemek, ilerlemesini izlemek, öğrencilere not vermek ve öğretim etkililiğini belirlemek* için değerlendirme yapıldığını; bunlara ek olarak günümüzde *eğitimin etkililiğine ilişkin kamuoyu algısını belirlemek, öğretmenleri değerlendirmek ve öğretim amaçlarını açığa çıkarmak* gibi işlevlerin ortaya çıktığını belirtmektedir.

Alanyazınında yaygın olarak iki değerlendirme türü tanımlanmıştır: *biçimlendirici-süreç odaklı* (formative) ve *özetleyici-sonuç odaklı* (summative). Sınıf içi değerlendirmelerin çoğu biçimlendirici-süreç odaklıdır. Bu tür değerlendirme öğrencilerin yetkinliklerini ve becerilerini "oluşturma" sürecinde işe koşular. Biçimlendirici-süreç odaklı değerlendirmede temel başarı, öğrenmenin sürmesine yönelik başarıya ilişkin uygun geri bildirimlerin verilmesine (öğretmen tarafından) ve bunların içselleştirilmesine (öğrenci tarafından) dayanır. Tüm uygulamaya dönük amaçlar için, hemen hemen her tür resmî olmayan değerlendirme de biçimlendiricidir. Burada birincil odak noktası, öğrencinin dil gelişiminin sürmesidir (Brown, 2004, s.6). Öğretmenler değerlendirmeyi, öğrencilerin ilerlemesini izlemek, öğrenme hedefi için ne kadar geliştiklerini görmek ve daha sonra bu bilgileri gelecekteki öğretim tasarımlarını değiştirmek için kullandıklarında biçimlendirici değerlendirme yapmaktadır. Sınıf içinde yapılan testler ya da kısa sınavlar biçimlendirici değerlendirmenin bir parçasıdır. Bununla birlikte gözlem (örneğin verilen görevlerdeki başarı) ve öğrencilerin çalışmalarından oluşturdukları gelişim dosyalarının incelenmesi de biçimlendirici değerlendirmenin temel araçlarındandır. Ek olarak öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını alarak kendi ilerlemelerini izlemeleri ve daha sonra öğrenme hedeflerini yapılandırmaları için özdeğerlendirme yapmaları da bu sürecin önemli bileşenlerindedir (Hughes, 2003, s.5). Cizek (2010, s.8) biçimlendirici değerlendirmenin gereklerini açıklarken; öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almalarını, açık iletişimin ve öğrenme hedeflerinin belirlenmiş olmasını, eğitim çıktılarının uygulanabilir olmasını, öğrencilerin ilerlemelerini kendi kendilerine izlemesinin teşvik edilmesini, öğrenme etkinliklerinin içine yerleştirilerek akran ve özdeğerlendirme dahil olmak üzere sık sık değerlendirme yapılmasını, öğrenciye ürünlerini gözden geçirmesi ve iyileştirmesi için olanak sağlayan geri bildirimlerin olmasını özellikle öne çıkarır.

Özetleyici-sonuç odaklı değerlendirme hem grupların hem de bireylerin neyi başardığını ölçmeyi ya da özetlemeyi amaçlar ve bir öğretim biriminin sonunda gerçekleşir. Öğrencinin öğrendiklerinin bir özeti olarak geriye dönüp bakmayı ve hedefleri ne kadar iyi başardığını değerlendirmeyi gerektirir. Ancak gelecekteki ilerlemenin yolunu kesin olarak

göstermez. Bir dersteki dönem sonu sınavları ve genel yeterlilik sınavları, bu tür değerlendirmeye örnektir. Burada, genellikle resmî, kayıtlı sınavlar kullanılır ve bu tür sınavların sonuçlarına tek başına bakılmamalıdır. Nelerin başarıldığının tam bir görünümü, mümkün olduğunca çok kaynaktan gelen bilgileri içermelidir. İdeal bir dünyada, resmî sınavlarla birlikte tüm kaynaklardan gelen farklı bilgi parçaları birbiriyle tutarlı olmalıdır. Değilse bu tutarsızlıkların olası kaynaklarının araştırılması gerekir (Brown, 2004, s.6; Hughes, 2003, s.5).

Biçimlendirici-süreç odaklı ve özetleyici-sonuç odaklı değerlendirme olarak iki tür ve işlev çerçevesinde açıklanan değerlendirme kavramı, alanyazınında farklı sınıflama ve türler kapsamında da ele alınmaktadır. Yukarıda da özetlendiği gibi son yıllardaki eğilimler, tüm bireylerin ve tüm becerilerin geleneksel yaklaşımlarla ölçülemeyeceğine vurgu yapmaktadır. Bunun sonucu olarak *tamamlayıcı* (alternatif) *değerlendirme* olarak adlandırılan kavram ortaya çıkmıştır (Brown & Abeywickrama, 2018, s.16). Bu, genellikle biçimlendirici ve süreç odaklı değerlendirme kavramlarını da kapsayan bir üst kavram olarak düşünülmektedir. Tamamlayıcı değerlendirme öğrencilerin durumlarını belirlemede ek çalışmaları -portfolyolar, günlükler, gözlemler, özdeğerlendirme, akran değerlendirme ve benzeri- öne çıkarmaktadır.

Brown ve Abeywickrama (2018, s.16), Tablo 1'de Armstrong (1994) ve Bailey'den (1998) uyarlayarak geleneksel ve tamamlayıcı değerlendirme arasındaki ayrımları aktarmakta; yine de bunlar arasında açık bir çizgi çekmenin olanaklı olmadığını söylemektedir:

Tablo 1. Geleneksel ve tamamlayıcı ölçme-değerlendirme

Bir kez uygulanan tek tip (standartlaştırılmış) sınavlar	Süreklili, uzun dönemli değerlendirme
Zaman sınırlı, çoktan seçmeli biçim	Zaman sınırı olmayan, serbest yanıtı biçim
Bağımsız test maddeleri	Bağlam temelli iletişim odaklı görevler
Geri bildirim için yeterli puanlar	Bireyselleştirilmiş geri bildirim
Norm temelli puanlar	Ölçüt temelli puanlar
Belirli yanıtla odaklanma	Açık uçlu, yaratıcı yanıtlar
Özetleyici	Biçimlendirici
Ürün (sonuç) odaklı	Süreç odaklı
Etkileşimli olmayan performans	Etkileşimli performans
Dışsal motivasyonu geliştirme	İçsel motivasyonu geliştirme

"Geleneksel" adlandırmasını kullanarak ve "tamamlayıcı (alternatif)" başlığı altındaki çalışmaları olduğu gibi yeniymiş gibi düşünerek yanlış bir kavramlaştırmaya gidilmemesi gerekir. Bu nedenle bu kavramlar kullanılırken açıklama yaparak dikkatli davranmak yerinde olacaktır. Çünkü kimi değerlendirme biçimleri, geleneksel ve tamamlayıcı arasında kalmaktadır. Kimileri ise iki yaklaşımı birleştirebilir. Brown ve Abeywickrama (2018, s.17) da geleneksel olan her şeyin bozuk, yanlış olduğu, alternatiflerin ise dil değerlendirme alanına kurtuluş sunacağı yanlışına düşülmemesi gerektiğini belirtir. Bunun yerine öğretmenlerin geçmişten günümüze değerlendirme sistemlerinin yapıcı yönlerini ele alması ve bunlara sorgulayıcı bir biçimde yaklaşması yerinde olacaktır. Örneğin alternatif uygulamalarda önerilen öğrenciye daha çok

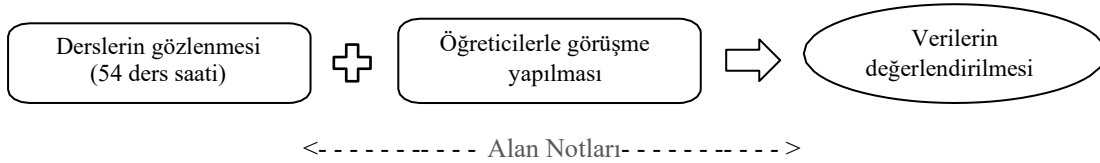
geri bildirim sunma, değerlendirmeyi daha çok bireyselleştirme ve daha çok etkileşim; daha çok zaman ve daha yüksek kurumsal bütçe gerektirmektedir. Eleştirel bir bakış açısı ile öğretmenler sınıfları için en yararlı, kullanışlı ve özgün yaklaşımı oluşturmalarıdır. Gelbal (2013, s.79) da dil öğretimi sınıflarında öğretmenlerin seçtikleri değerlendirme yollarının duruma, öğrenci özelliklerine ve öğretim amaçlarına uygun olması gerektiğini söyler. Öğretim sürecinin etkililiğini artırmak amacıyla sürecin izlenmesi amaçlanıyorsa, öğretim sürecini sorgulayan değerlendirme yöntemlerine gereksinim duyulabilir. Sınıf içinde bağlama uygun tekniklerin seçilmesi öğretimin niteliğini artıracak ve olumlu dönütler sağlayacaktır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde (TYDÖ), genel ya da özel uygulamalarda, sınıf içi değerlendirmenin belirli bir çerçevesi bulunmamaktadır. Türkiye bağlamında, Türkçe öğreten kurumların kur sonu ve genel yeterlik sınavlarında sonuç odaklı değerlendirme yaptıkları bilinmektedir. Ancak bu kurumlarda süreç değerlendirme uygulamalarına, kurumların ve öğrencilerin sınıf içi resmî ve resmî olmayan değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin bir belirleme bulunmamaktadır. Dolaylı olarak öğretici yeterlikleri ve tutumlarına yönelik çalışmaların (Boylu, 2021; Çocuk ve Şahbaz, 2020; Özyalçın, 2019; Yıldız ve Tepeli, 2014) ise bir alt konu olarak sınıf içi değerlendirme konusunu ele aldığı söylenebilir. Boylu (2021), Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarını, *mesleki deneyim ile dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme eğitimi alma* değişkenlerinin etkilediğini belirlemiştir. Çocuk ve Şahbaz (2020) Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin öz yeterlik algılarını etkileyen değişkenleri araştırmış; *akademik yayın takip etme ve ders işleme yöntemindeki farklılaşma* ile öğretim güdülenmesi arasında ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Özyalçın (2019), Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin metin altı soru hazırlama yeterliklerini

Yenilenmiş Bloom taksonomisi açısından değerlendirmiş; anımsama ve anlama basamaklarında hazırlanan soru sayılarının daha çok olduğunu; az sayıdaki üst düzey düşünme becerilerine yönelik soruların ise genellikle hatalı olduğunu belirlemiştir. Yıldız ve Tepeli (2014) yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin öğrenme gelişimini izleme ve değerlendirme becerilerine yönelik yeterliklerini, yabancı öğrencilerin algıları üzerinden araştırmıştır. Çalışmada *dönüt verme, ölçme sonuçlarına göre öğrenme-öğretme süreçlerini yeniden yapılandırma, farklı ölçme tekniklerinden yararlanarak öğrencilerin öğrenmelerini ölçme ve çağdaş ölçme-değerlendirme yöntemlerini bilme* gibi yeterlikler öne çıkmıştır. Bu çalışma ise bir kurum ölçeğinde tasarlanmış; Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten bir hazırlık kurumunda sınıf içi ölçme-değerlendirme uygulamaları ile öğrencilerin kendi uygulamalarına bakış açılarının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu çerçevede; 1) *Türkçe hazırlık derslerinde hangi ölçme-değerlendirme yaklaşım, yöntem ve teknikleri kullanılmaktadır?* 2) *Bu kurumdaki öğrencilerin sınıf içi ölçme-değerlendirme yaklaşım, yöntem ve tekniklerine ilişkin seçimleri ve bakış açıları nasıldır?* sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem

Nitel yaklaşım içinde durum çalışması olarak tasarlanan bu araştırmada, Türkçe hazırlık sınıflarında kullanılan ve öğrenciler tarafından benimsenen sınıf içi değerlendirme yaklaşımlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örnek bir durum çerçevesinde sınırlandırılmış; Batı Karadeniz Bölgesi'nde bir devlet üniversitesinde TÖMER'de yürütülmekte olan Türkçe hazırlık dersleri gözlemlenmiştir. Ayrıca ders veren öğretim görevlileri ile görüşmeler yapılmış, süreç boyunca gözlem ve görüşme verilerini desteklemek üzere alan notları tutulmuştur.



Şekil 1. Araştırma süreci

Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcıları, TÖMER'de görev yapan dokuz öğretim görevlisidir. Katılımcılar, farklı deneyim yıllarına sahiptir ve araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır.

Tablo 2. Katılımcıların özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Mezun olunan program	Deneyim	Veri Toplama Süreci
TÖ1	Kadın	Türk Dili ve Edebiyatı	42 ay	Görüşme / Gözlem
TÖ2	Kadın	Türk Dili ve Edebiyatı	11 ay	Görüşme / Gözlem
TÖ3	Erkek	Türk Dili ve Edebiyatı	18 ay	Görüşme / Gözlem
TÖ4	Kadın	Türk Dili ve Edebiyatı	48 ay	Görüşme / Gözlem
TÖ5	Erkek	Türk Dili ve Edebiyatı	24 ay	Görüşme / Gözlem
TÖ6	Kadın	Türk Dili ve Edebiyatı	24 ay	Görüşme / Gözlem
TÖ7	Kadın	Türk Dili ve Edebiyatı	6 ay	Görüşme
TÖ8	Erkek	Türk Dili ve Edebiyatı	18 ay	Görüşme
TÖ9	Erkek	Türk Dili ve Edebiyatı	12 ay	Görüşme

Süreçte ilgili kurumdan gerekli izinler alındıktan sonra veri toplama sürecine başlanmış ve dokuz öğreticiyle yüz yüze

görüşmeler yapılmıştır. Söz konusu kurumda öğrencilerin art alanı, ağırlıklı olarak Türk dili ve edebiyatıdır ve görüşme yapılan katılımcıların tamamı, çalıştıkları kurumun bağlı olduğu üniversitenin Türk dili ve edebiyatı lisans programından mezundur. Başka bir deyişle söz konusu Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, öğretici kadrosunu kendi kurumundan seçmektedir. Üstelik öğretmenler, sahip oldukları sertifikayı da kendi kurumlarından almışlardır. Sonuç olarak araştırmanın örneklemini oluşturan kurumun öğretim kadrosu açısından içe dönük bir anlayış geliştirdiği gözlemlenmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Süreç

Araştırma sürecinde ilk önce Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan etik kurul izni alınmıştır (26/03/2019-2019/02). Çalışmada veri çeşitlenmesi amacıyla gözlem ve görüşme yoluyla veri toplanması tasarlanmıştır.

Yapılandırılmış gözlemler

Verilerinin toplanmasında ilk aşamada, ilgili Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde derslerin gözlenmesi tasarlanmıştır. Gözlem türü olarak *katılımcı olunmayan yapılandırılmış gözlem* kullanılmıştır. Bu yöntemde gözlemci dışarıdan, hiçbir etkide bulunmadan yalnızca gözlem yapar. Bu nedenle ders işleyişini etkilememek amacıyla sınıf düzenine göre geri planda kalan oturma düzeni kullanılmıştır.

Süreçte kullanılan *gözlem formu* uzman görüşüyle düzenlenmiş; formun uygulanabilirliğini sınamak ve veri kaybını engellemek için iki gün ön gözlem yapıp gerekli düzeltmeler yapılmış ve forma son biçimi verilmiştir (bk. Ek 1). Ön gözlemlerde ders işleyişinin ardından ders kitaplarının gerekli görülmesi üzerine kullanılan kitaplar edinilmiştir.

Gözlemler, 2019 yılında Mart, Nisan, Mayıs aylarında A1, A2, B1, B2 ve C1 sınıflarında toplam 54 ders saati yapılmıştır. Gözlem süreci, A2 (18 saat) ve B1 (27 saat) kurları üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu süreçte söz konusu sınıflarda derse giren 6 öğretici gözlemlenmiştir. Gözlemlerde öğretmenlerin hangi ölçme-değerlendirme tekniğine ne sıklıkta yer verdikleri, uyguladıkları tekniklerle ilgili aşamaları ve performans göstergelerindeki durumları gerçekleştirip gerçekleştiremedikleri ve sınıf içinde yapılan ölçme-değerlendirmeyle ilgili tüm uygulamalar, araştırmacı tarafından not edilmiştir. Gözlemler için ilk aşamada belirli bir süre sınırı konulmamış, aynı tür verilerin yinlendiği anlaşıldığında, yedinci haftada sonlandırılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler

Gözlemlerden sonra, kurumda çalışan 9 öğreticiyle önceden görüşme zamanı belirlenerek sınıf içi uygulamalarını, bakış açılarını, ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin bilgilerini ortaya çıkarmak amacıyla görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği yeğlenmiştir. Giriş soruları dışında 8 temel soru hazırlanmış; katılımcıların olası yanıtlarına göre sorulabilecek ek sorular ya da eklenebilecek bilgiler belirlenmiştir. Görüşme soruları bir alan uzmanı tarafından gözden geçirilerek dil ve içerik açısından düzenlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularını içeren görüşme formu ekte sunulmuştur.

Görüşmeler sırasında katılımcılara, ses kayıtları alınmadan önce bu verilerin yalnızca bu araştırma için kullanılacağı ve özel bilgilerinin gizli kalacağı; çalışmada kendilerinden "TÖ1", "TÖ2", "TÖ3" biçiminde söz edileceği konusunda güvence verilmiştir (TÖ: Türkçe Öğreticisi). Görüşme sorularına verecekleri yanıtlarda içten olmalarının araştırma için çok önemli olduğu açıklanmıştır. Katılımcılarla rahat ettikleri bir yerde ve kendi belirledikleri gün ve saatlerde görüşme yapılmıştır.

Alan notları

Bir veri doğrulama ve çeşitleme stratejisi olarak süreçte alan notları tutulmuştur. Araştırma bağlamının anlaşılabilmesine katkı sağlayan bu notlar, ders sırasında, ders aralarında ve görüşmelerden sonra tutulmuştur. Alan notları, gözlem ve görüşme verilerini doğrulamak amacıyla kullanılmış; Bulgular bölümünde ayrıca değerlendirilmemiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Yapılandırılmış gözlemlerden elde edilen veriler, durumun genel görünümünü anlamak açısından sayısal dağılımları bakımından çözümlenmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler, ilk aşamada araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmış; ardından tümü okunmuştur. Bütüncül bir anlamlandırma sağlandıktan sonra özetleyici içerik çözümlemesi yoluyla ulamlar çıkarılmıştır. Söz konusu ulamlar, genel olarak görüşme sorularına göre biçimlendirilmiştir. Çözümlemede güvenilirliğin sağlanması için süreci iki araştırmacı yürütmüştür. Elde edilen çözümleme ulamları Şekil 2'dedir:



Şekil 2. Çözümleme ulamları

Son olarak alan notları, gözlem ve görüşme verileri yorumlanırken anlamlandırma sürecinde değerlendirilmiştir.

Bulgular

Sınıf İçi Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Genel Görünüm

54 ders saati gözlem sonucunda sınıf içinde kullanılan ölçme-değerlendirme uygulamalarının dağılımına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Sınıf içi ölçme-değerlendirme uygulamalarının dağılımı

Uygulama	f
Metin oluşturma	2
Çoktan seçmeli sınav (sorular)	0
Boşluk doldurma	12
Soru-yanıt (sözlü)	8
Kapalı uçlu-kısa yanıtli sorular	4
Açık uçlu-uzun yanıtli sorular	4
Eşleştirme soruları	3
Doğru-yanlış soruları	7
Akran değerlendirme	0
Gözlem formuyla değerlendirme	0
Ürün seçki dosyası (portfolyo)	0
Performans değerlendirme	1
Kavram haritaları	0
Tanılayıcı dallanmış ağaç	0
Yapılandırılmış grid	0
Drama/gösteri	1
Sözlü sunum	3
Rubrik ile beceri değerlendirme	0
Cümleyi yeniden yazma	2
Diğer	3

Gözlem yapılan sürede en sık kullanılan ölçme-değerlendirme uygulamasının boşluk doldurma ve sözlü soru-yanıt olduğu görülmüştür. Sınıfta yapılan çalışmalarda çoğunlukla biçimlendirici değerlendirme yaklaşımının öğrenciyi izleme amaçlı kullanılmadığı anlaşılmıştır. Diğer yandan öğreticilerin ders akışında genellikle sınıf içi ölçme-değerlendirme çalışması planlamadığı; daha çok ders kitabında yer alan etkinlikleri yapmayı seçtiği gözlenmiştir. Öğrencileri geliştirici etkinlikler tasarlayan kimi öğreticilerin ise öğrenciyi sınıf içinde etkin kılmaya çabaladıkları görülmüş fakat bunlarda öğrenci gelişiminin izlenip belgelendiğine ilişkin bir davranış gözlenmemiştir.

Beceri bakımından değerlendirildiğinde gözlem yapılan sınıflarda sıkça sözcük öğretimi üzerinde yoğunlaşıldığı görülmüştür. Özellikle A1 düzeyinde öğreticiler, hedef dildeki sözcüğün anlamını aktarırken kaynak dile göndermeler yapmaktadır.

Sınıftaki öğrenci sayısının öğreticiyi, öğrencileri ve ders işleyişini belirgin olarak etkilediği görülmüş; öğreticilerin öğrenci sayısı fazla olan sınıflarda zorlandıkları ve bu sınıflarda derse katılımında düşüş olduğu izlenmiştir. Öte yandan münazara, tartışma, hazırlıklı konuşma, oyun gibi uygulamalarda öğrencilerin derse katılımında artış olmasına rağmen dilbilgisi öğretiminde genellikle düz anlatım yönteminin yeğlendiği belirlenmiştir.

Belirlenen kurumda ilk dört ünitenin tamamlanmasıyla bir deneme sınavı yapılmaktadır. Deneme sınavlarında puanlama yapılmamakta ve sınav kâğıtları, hatalarını görmeleri amacıyla öğrenciye verilmektedir. Sonuç değerlendirme türündeki bu uygulamada, puanlama kaygısı güdülmemesi ve hataların öğrenci tarafından görülebilir olması, kurum adına olumlu bir özellik olarak değerlendirilmiştir. Buna ek olarak sınıflarda yapılan kimi ders içi etkinliklerin, öğrencilerin kur düzeyinin yükseltilmesinde etkili olduğu görülmüştür. Özetle yapılan gözlemlerde öğrencilerin değerlendirilmesinde sonuç odaklı yöntemlerin sıkça kullanıldığı söylenebilir.

Ders Akışında Ölçme-Değerlendirme ve Planlama

Öğreticilere, dersleri nasıl planladıkları sorulduğunda çoğunun ders akışında ölçme- değerlendirme çalışmalarına bilinçli ve planlı olarak yer vermedikleri, ders kitabındaki akışı izledikleri, dolayısıyla sınıf içinde ders kitabındaki ölçme-değerlendirme çalışmalarını uyguladıkları anlaşılmıştır (n=8). Yapılan gözlemler ve alan notları da bu bulguyu desteklemiştir.

Sınıf içi ölçme-değerlendirme çalışmasını göz ardı eden öğreticilerin büyük çoğunluğunun *dikkat çekme* aşamasını öne çıkardıkları anlaşılmıştır. Dikkat çekme aşamasında TÖ1 videolardan, TÖ5 şarkılardan, TÖ7 ise örnek olay yönteminden yararlandığını belirtmiştir. Katılımcı Türkçe öğreticilerinin çoğu ölçme-değerlendirmeyi “sonuç değerlendirme” boyutuyla kavramlaştırmaktadır. Katılımcılardan yalnızca biri süreç içinde küçük sınavların yapıldığından söz etmektedir (TÖ8):

“... ölçme-değerlendirmeye aslında ders döneminde gün içinde daima kullanıyoruz fakat ana hatlarıyla ölçmeyi değerlendirmeyi 2 ayda bir yaptığımız kur sınavlarında kullanıyoruz. Ama ders içi ölçme-değerlendirmeyi de muhakkak kullanıyoruz zaman zaman küçük sınavlar yapıyoruz, quizler yapıyoruz.”

Katılımcı Türkçe öğreticilerine “*Sınıfta yapılabilecek ölçme-değerlendirme etkinliklerini nasıl planlıyorsunuz?*” sorusu yöneltilmiştir. Soruyu “etkinlik” kavramı üzerinden algılayan öğreticilerden birkaçı (TÖ3, TÖ5 ve TÖ7) planlamada Türkçe öğretimine yönelik eğitim sitelerini kullandıklarını söylemişlerdir. Ayrıca kurumlarına bağlı bir etkinlik havuzu oluşturulduğundan ve her düzeye uygun etkinliklerin bulunduğu söz edilmiştir.

Katılımcıların çok azı sınıf içi ölçme-değerlendirme etkinliklerini ders öncesinde planlayarak uyguladığını belirtmiştir. TÖ2 bu soruyla ilgili şöyle cevap vermiştir:

“Açıkçası derse plansız gelmiyorum evde mutlaka yarın ile ilgili bir planım oluyor. Soruları hep aynı tarzda sormayı sevmiyorum aynı tarzda örnek yapmayı da sevmiyorum. Bazen fiilleri tahtaya yazıp öğrencilerin fiillerle cümleleri eşleştirmelerini istiyorum bazen direkt boşluk doldurma ile öğrencinin zamanı kendisinin yazmasını istiyorum ya da eşleştirme şeklinde veriyorum... Çeşit çeşit yöntemler üzerinde çalışıyorum. Ve kendimi de bu konuda geliştirmeye çalışıyorum açıkçası. Birçok kitap okuyup daha farklı şekilde anlatmak için.”

Öğreticilerin çoğunun sınıf içi uygulamalarının sonuç odaklı olduğu görülmektedir:

“A1 de daha çok metinden ziyade soru cevap, boşluk doldurma şeklinde yapıyoruz. Ama işte A2, B1, B2 böyle ilerledikçe daha çok metin üzerinden gidiyoruz. Ama tabii yine gramer soruları koyuyoruz. Eşleştirmedir işte farklı gramer soruları da hazırlıyoruz. Her dersin kendi içerisinde değerlendirilmesini yapıyoruz yani hem materyal hazırlıyoruz, hazırladığımız materyallerin dengeli dönüşümünü görüyoruz. Her dersi kendi içinde değerlendiriyoruz.”

İzleme Amaçlı Değerlendirme ve Becerilerdeki Gelişimin İzlenmesi

Öğreticilere *sınıf içinde beklenen hedefe ulaşıp ulaşılmadığını hangi yöntem, teknik ya da yaklaşımla belirledikleri* sorulduğunda çoğu (TÖ1, TÖ2, TÖ5, TÖ6, TÖ8, TÖ9) *soru-yanıt* tekniğini kullandığını söylemiştir:

“... sınıf içinde düzeyini zaten bildiğimiz öğrencilere sorduğumuz sorulardan. Çünkü her öğrenciye farklı düzeyde farklı kolaylıkta soru soruyoruz, el mecbur. Öğrencinin düzeyine göre aslında bu noktada aldığımız cevaplar öğrencinin bekleneni ne kadar verebildiğini veya bizden ne kadar alabildiğini yahut özeleştirilerimiz olarak bizim onlara neyi ne kadar verebildiğimiz gibi soruların cevaplarını veriyor.” (TÖ8)

“Soru sorma ile belirliyorum. Onlara soru soruyorum cevap verebilirlerse öğrenmişler cevap veremezler ise tekrar edilmesi gerektiğini düşünürüm.” (TÖ9)

Soru-yanıt tekniği, öğrenmenin ölçüldüğü temel ölçme-değerlendirme çalışması olarak görülmektedir. Oysa öğrenme karmaşık bir süreçtir ve öğrenmenin gözlemlenebileceği çeşitli yollar vardır. Özellikle dil sınıflarında performans dayalı izleme çalışmalarının yapılması zorunluluktur.

Becerilerin izlenmesinde ise öğreticilerin birbirinden farklı uygulamaları olduğu görülmüştür. TÖ3 dinleme becerisine yönelik *boşluk doldurma* türü çalışmaları kullandığını, TÖ2 ve TÖ4 *çoktan seçmeli sorulardan* yararlandıklarını söylemişlerdir. Öğreticilerin bir bölümü, öğrencilerinin beceri

alanlarındaki gelişimini yaptıkları deneme sınavları ve çoktan seçmeli sınavlarla izlediklerini belirtmiştir.

Yazma becerisine yönelik olarak sınıf içinde yazma görevlerinin verildiğinden söz edilmektedir; ancak söz konusu görevleri değerlendirmede bir araç kullanılmadığı; genel olarak yazım ve noktalama düzeyinde dönütler verildiği anlaşılmıştır. Buna ek olarak beceri değerlendirmede dilbilgisel doğruluğun temel alındığı ve yine bir değerlendirme aracı kullanılmadığı görülmüştür. Örneğin TÖ6 konuşma becerisini nasıl izlediğini şöyle anlatmıştır:

“... son yarım saat öğrencilerimle bir ölçme-değerlendirme konuşması yapıyorum. Mesela biz o zamana kadar 4 gramer öğrendik şimdiki zamanı anlattım, belirli geçmiş zamanı anlattım ve isim cümlelerini anlattım, örnek veriyorum. Bu gramerler üstünde öğrencilerimi konuşturuyorum mesela soru soruyorum “Bir günde neler yapıyorsun?” Öğrencinin verdiğimi alıp almadığını bu şekilde test ediyorum.”

TÖ1 dinleme becerisinin gelişimini izlerken sorun yaşadığını belirtmiştir:

“Dinleme açıkçası en zayıf halka. Kitapta dinleme metinleri oluyor (3 dakikalık), dinletip hızlıca cevaplamalarını istiyoruz. Bu sağlıklı bir uygulama olmuyor. Ayrı bir dinleme dersi olmalı. Dinlemelerde genellikle sıkıntı oluyor. ... En başından beri gördüğüm bir durum bu.”

Bunlara ek olarak TÖ8 kimi becerilerin ölçülmesinde özetlemeyi kullandığını söylemiştir:

“Normalde bir metin etrafındaki sorularla ölçme-değerlendirme yapıyoruz. ... bir öyküyü okuyup ne kadar anladıklarını ve bunu yazmalarını talep ediyorum. Böylece hem aslında ne kadar anladıklarını fark edebiliyorum. Hem de ne kadar doğru yazabildiklerini görüyorum yani yazma ve dinlemeyi bir etkinlikte birleştirmiş oluyoruz.”

Öğretici dinlediğini özetleme çalışmasıyla iki beceriyi birlikte değerlendirmeyi hedeflemektedir. Becerilerin bütünlük ölçülmesi dil sınıfları için temel ilkelerden biri olduğu için bu yaklaşımın yararlı olduğu açıktır. Ancak özet metinlerin değerlendirilmesiyle ilgili ölçütler ve bir değerlendirme aracı kullanılmadığı anlaşılmıştır.

Çok Yönlü Değerlendirme

Öğrenme sürecinde öğrencilerin çok yönlü değerlendirilmesine ilişkin anlayış, öğretmenlerin çoğunda dört temel becerinin birlikte geliştirilmesi olarak dile getirilmiştir. TÖ2;

“Yani öğrencinin bütün becerilere sahip olmasıdır benim için. Bazı öğrencilerin konuşması çok iyi, bazı öğrencilerin yazması, bazılarının okuması... Ama çok yönlü dediğimizde bu hepsini kapsar. ... O yüzden elimden geldiğince onlara metin verip yorumlamaya dayalı çalışmalarını yaptırıyorum çok yönlü olmaları için” demektedir.

Kimi katılımcılar, öğrencinin olumlu ilerlediği ya da yeteneğinin olduğu yöne odaklandığını belirtmiştir. Böylece zayıf yönlerdeki sorunu, gelişmiş yönleriyle kapattığından söz etmiştir. Bu durum, işlevsel görünmektedir. Öğrencinin güçlü ve zayıf yönleri belirlenmesi, süreç içinde zayıf yönlerine ilişkin dönütler verilerek gelişimin izlenmesi önemlidir.

Çok yönlülüğü daha geniş çerçevede değerlendiren TÖ9, dil yeteneğine sahip olmayan öğrencileri, futbol gibi alanlara yönlendirdiğinden söz etmiştir:

“Öğrenciyi sadece ders olarak değerlendirmiyoruz. Bazı öğrencilerde dil kabiliyeti yok. ... O zaman çocukları alakaları olan alanı yönlendiriyorum. Mesela bende birkaç tane öğrenci vardı, onlar dil algılarında, öğrenmede gerçekten problem yaşıyorlardı. Sabahtan akşama kadar çalışıyorlardı ama öğrenmede sıkıntı oluyordu.”

Öğrencilerin farklı ilgi alanları açısından gözlenmesi ve bu alanlara yönlendirilmeleri olumlu görünmekle birlikte, dil yetenekleri olmaması biçiminde sonuç/ürün odaklı değerlendirilmiş olmaları, gelişimin önüne konulan bir engel olabilmektedir.

Diğer öğretmenlerden farklı olarak TÖ6, çok yönlü değerlendirmeyi öğrencinin yabancı ülkeye sosyal uyum sağlayıp sağlayamayısıyla doğru orantılı gördüğünü söylemiştir:

“Öğrencinin yabancı bir ülkede sosyal uyumunu tamamladı mı tamamlamadı mı bunu ifade ediyor benim için. Çünkü bazı öğrenciler çok sakin içine kapanık ve hala kültür şoku yaşıyor. Ama bazı öğrenciler çok aktif diğer öğrencilerle yabancı kültürdeki öğrencilerle diyalog halinde yaşadığı yere topluma daha kolay entegre olabiliyor. Kültür yapısı, kültür yapılarının birbirine benzerliği, uzak kültür yakın kültür etkisi burada çok fazla.”

Öğrenme Ortamının Yeniden Düzenlenmesi

Ölçme-değerlendirme sonuçlarına göre öğrenme ortamının yeniden düzenlenmesi konusu, çoğu katılımcı tarafından sınıftaki öğrenci sayılarının azaltılması ile öğrencilerin anadili açısından ayrıışık olması çerçevesinde yorumlanmıştır. Kimi öğretmenler ise öğrenme ortamı kavramını yalnızca fiziksel koşullar bağlamında değerlendirmiştir. Sınıftaki öğrenci sayısının ölçme- değerlendirme sonuçlarına göre belirlenmesi gerektiğini ifade eden TÖ7'nin yanıtı şöyledir:

“Bizim sınıflarımız genellikle zamandan tasarruf olması açısından 30-33 kişilik oluyor, benim ilk A1 kurum 32-33 kişiydi ama A2'ye yalnızca 22 kişi geçebildik. Çünkü dil öğretiminde seviye arttıkça sayı düşmek zorunda ne kadar sayı düşmüş olursa öğrencileri o kadar verimli oluyor.”

TÖ3 sınıflarda değişik ülkelerden öğrencilerin bir arada olduğu bir öğrenme ortamı sağlanmasının daha etkili olabileceğini söylemekte, ayrıca sayının öğrencileri birebir izlemenin belirleyicisi olduğunu belirtmektedir:

“... bir ortamda aynı ülkeden 15'ten fazla öğrenci varsa çok fazla şımarıyorlar çünkü konuştukları dil yine aynı. Sınıfları farklı ayarlamaya çalışıyoruz. Bu daha iyi çünkü hem farklı kültürlerle kaynaşmış oluyorlar hem de konuştukları yabancı dil Türkçe oluyor. Farklı milletlerden olabildiğince öğrencileri yerleştirmek tabii etkiler, olumlu yönde etkiler bana göre ve tabii burada en önemli etkenlerden birisi de sınıf mevcudu. Mesela benim sabahki sınıfın 40 kişi inanılmaz verimsiz geçiyor. Bence 16'yı geçmemeli en fazla 20 diyeyim, bu sayıyı geçmemeli sınıf mevcudu, geçtiği zaman öğrenci ile birebir ilgilenmiyorsunuz, ödev verdiğinizde bunun takibini yapamıyorsunuz, ödevin takibini yapsanız bir buçuk saatinizi alıyor zaten.”

TÖ8, ölçme-değerlendirme sonuçlarının gelecekteki derslerin planlanmasını büyük oranda etkileyeceğini; çünkü hataların belirlenerek ileriki derslerin biçimlenmesinin sağlanabileceğini belirtmiştir. TÖ2 ise hataların geriye dönük olarak birebir öğrencilere gösterilmesinin güdülenmeyi artıracığından söz etmektedir. Diğer yandan sürece ürün ve sonuç odaklı bakmaktadır:

“Açıkçası öğretirken de öğreniyorsunuz; bazen bazı şeyleri çok zor öğrettiğimi, zamanla daha kolay yolu bulduğumu görüyorum. Mesela şimdiki aklım olsaydı bu öğrencilerime A1’den beri ayrı bir kelime defteri tutturdum. Yani bir öğrencimin toplamda ne kadar kelime ile mezun olduğunu görmek isterdim.”

Değerlendirmede Yeni Kavramlara İlişkin Farkındalık

Katılımcılara *süreç değerlendirme*, *biçimlendirici değerlendirme* ve *tamamlayıcı (alternatif) değerlendirme kavramları* sorulduğunda çoğunun verilen kavramların çağrışımlarından hareketle soruyu yanıtladıkları kaydedilmiştir. Öğreticilerden bir kısmı söz konusu kavramlara ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadığını belirtmiştir. Diğerleri çıkarım yapmaya çalışmıştır.

Katılımcılar, süreç odaklı değerlendirmeyi, “öğrenciyle iletişim içinde olmak”, “programı sürece yaymak”, “kur sonlarında sınav yapmak ve başarıyı belirlemek”, “kültür uyumunu sağlamak”, “haftalık programı öğrenci devamına göre dengelemek” yanıtlarını vermişlerdir. Katılımcıların yanıtları genellikle kur süreleri ve ders programları üzerinde yoğunlaşmıştır. “Biçimlendirici değerlendirme”yi ise “dönüt vermek”, “öğrencinin kültürel ve sosyal uyumunun sağlanması”, “derse devamın sağlanması”, “dersleri zekâ türlerine göre düzenleme”, “eksikleri tamamlama” kavramlarıyla ilişkilendirmişlerdir. Bu yanıtlar biçimlendirici değerlendirmenin kimi tamamlayıcı özellikleriyle ilişkilidir. Örneğin TÖ1, dönütün önemine değinmektedir:

“Biçimlendirici değerlendirmede öğrenciye anında dönüt verilmeli. Örneğin yazma ödevleri verdiğimde öğrencinin başarısını atasözü verip açıkla şeklinde değil de bir onu verip öğrencinin bunun üzerinde çalışmasını istiyorum çünkü bilgi birikimi, kelime hazinesi buna hazır değildir. Öğrencilerden fotokopiyi alıp yanlışları kırmızı kalemle düzelttiğimde öğrenci bunu mutlaka okuyor ve buna puan koyarsanız çocuk aldığı kâğıtla bir sonraki kâğıda bakıyor o düzeltmelerle yazıyor. Yani biçimlendirici değerlendirme olmasıyla dönüt veriliyor faydalı oluyor.”

TÖ6, öğrenmeyi zekâ türlerine göre pekiştirme üzerinde durmaktadır:

“Her çocuğun zekâ şekli farklı; duymaya yönelik, görmeye yönelik, işitmeye yönelik. Kimisi dinleme ile öğreniyor, kimisi görerek öğreniyor, kimisi yazarak öğreniyor. Biz biçimlendirici öğrenmeyi değerlendirirken zekâ türlerine göre hareket etmek zorundayız.”

TÖ8 ise öğrencilerin eksiklerini tamamlamakla ilişkilendirmiştir.

“Zannediyorum öğrencinin eksik olduğu unsurların üzerine gidilmesi ile alakalı. Okuması, yazması, dinlemesi çok iyi fakat konuşamayan neredeyse hiç konuşamayan öğrencilerimiz oluyor. Bu noktada aslında ölçme-değerlendirme ile onun bu yönünü tespit edip bunun yeniden biçimlendirilmesi ile alakalı farklı etkinliklere gidilebilir.”

Öğreticiler, açıklamalarında bireysel olarak bir ölçüde biçimlendirici değerlendirmeyle ilişkili kavramlardan söz etmişlerdir. Buna karşın kurumsal olarak ya da sistemli bir biçimde biçimlendirici değerlendirmenin benimsenmediği ve buna ilişkin farkındalığın gelişmemiş olduğu gözlem ve görüşmeler sırasında görülmüştür. Katılımcıların *başarı ölçütlerinin belirlenmiş olması*, *sorgulama*, *özdeğerlendirme*, *öğrenme sorumluluğunu alma* gibi biçimlendirici değerlendirmenin temel bileşenlerinden ve temel değerlendirme araçlarından (*kavram haritaları*, *öğrenci ürün dosyası*, *dereceli puanlama anahtarları* vb.) söz etmedikleri de göze çarpmıştır.

Son olarak katılımcılara yeni değerlendirme yaklaşımlarının TYDÖ’de kullanılabilirliği sorulduğunda 7’si kullanılması gerektiğini ve kullanımının öğretimi olumlu yönde etkileyeceğini 1’i kısmen kullanılabileceğini söylemiştir. Süreç odaklı, biçimlendirici değerlendirme kavramlarına aşina olmadıkları anlaşılan öğretmenler, bunu öğrenmenin ve uygulamaya yansıtmanın olumlu olacağına inandıklarını belirtmişlerdir.

Tartışma ve Sonuç

TYDÖ’de sınıf içi ölçme-değerlendirme uygulamalarını bir kurum ölçeğinde ele alan bu çalışmada, gözlem ve görüşmeyle elde edilen verilerden yola çıkılarak oluşturulan bulgular değerlendirilmiş; sonuç değerlendirme odaklı kur sınavlarının dışında süreç odaklı sınıf içi değerlendirme yaklaşımının kurumsal ya da bireysel olarak benimsenmediği ve belirli bir sınıf içi değerlendirme sisteminin bulunmadığı; derslerde daha çok ders kitaplarında yer alan çalışmaların izlendiği belirlenmiştir. Söz konusu kurumda çok sayıda öğretici bulunmakla birlikte bunların %10’undan daha azının üniversite kadrosunda olduğu ve büyük çoğunluğunun ders ücreti karşılığı çalıştığı da belirlenmiştir. Ayrıca neredeyse tüm öğretmenlerin kurumun bağlı olduğu üniversitenin edebiyat fakültesinin Türk dili ve edebiyatı lisans programından mezun olduğu; eğitim fakültesi mezunu bir öğreticinin bulunmadığı görülmüştür.

Sınıfta en çok kullanılan ölçme-değerlendirme çalışmasının *boşluk doldurma* ve *soru-yanıt* olduğu gözlenmiş; gözlem süresince süreç odaklı-biçimlendirici değerlendirme yaklaşımına ilişkin bir çalışmayla karşılaşılmaştır. Süreç odaklı-biçimlendirici değerlendirme, geleneksel değerlendirme yaklaşımlarına göre daha çok zaman ve emek gerektirdiği için, öğretmenler bu uygulamalara uzak kalabilmektedir. Özeren (2013, s.12), biçimlendirici ölçme-değerlendirme araçlarının daha zor hazırlandığını ve uygulandığını, kalabalık sınıflarda özellikle her öğrenciyle bire bir ilgilenmek gerektiğinden dolayı zor olduğunu, bu nedenlerden dolayı öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme araçlarını seçmediğini, kullanımı kolay olan geleneksel değerlendirme araçlarına yöneldiklerini belirtmektedir.

Alternatif araçların uygulamasının klasik araçlara göre zor olması, sınıftaki öğrenci sayısının bu araçların uygulanmasını zorlaştırması, bu araçların kullanımına engel olarak yorumlanmaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin kalabalık sınıflarda gerek ders anlatımı gerek sınıf yönetimi gerekse ölçme-değerlendirme uygulamalarının sağlıklı yürütülmesi konusunda zorlandıkları anlaşılmıştır. Gelbal ve Kelecioğlu’nun (2007, s.135) öğretmenlerin

kullandıkları ölçme yöntemlerinde karşılaştıkları sorunların başında, sınıfların kalabalık oluşunun, zaman yetersizliğinin ve değerlendirmenin zor oluşunun geldiğini belirlemiştir. Öğretmenlerin her bir öğrenciyi bireysel olarak izlemesi, gelişimi büyük oranda destekleyeceğinden (Berberoğlu, 2006, s.37) zaman yetersizliği ve öğrenci sayısı gibi sorunlarla baş edilmeye çalışılması önemli görülmektedir.

Katılımcılar, Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda tamamlayıcı değerlendirme araçlarının kullanılmasının yararlı olacağını söylemişlerse de yapılan gözlemlerde bu araçların kullanımına yönelik uygulamalarla karşılaşmamıştır. Öğreticilerin dersleri öğrenci odaklı yürütmeye dönük uygulamaları bulunsu da bu uygulamaların süreçte öğrenciyi izleme amaçlı yapıldığına ilişkin bir bulgu elde edilememiştir. Oysa süreç odaklı-biçimlendirici değerlendirme araçlarının dil sınıflarındaki olumlu etkileri bilinmektedir. Örneğin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenci gelişim dosyasının öğrencilerin yazma becerilerine etkisinin olduğu ve öğrencilerin kendi öğrenmeleri konusunda daha çok sorumluluk aldıkları (Erdoğan, 2006); akran değerlendirmenin yazma kaygısını azalttığı ve yazılı anlatım sürecini genel olarak olumlu etkilediği (Karateke-Bayat, 2008); akran geri bildirimlerinin yanlışları belirleme ve düzenlemede verimli bir sınıf etkinliği olabileceği (Hamzadayı, 2015); tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin (tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid, sözcük ilişkilendirme testi, ürün dosyası, performans görevi, kavram haritası, proje görevi ve grup değerlendirme vb.) deyimlerin öğretimini kolaylaştırdığı (Yılmaz, 2018) bildirilmektedir.

Çalışmada Türkçe öğreticilerin tamamlayıcı, süreç odaklı ya da biçimlendirici değerlendirme hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları saptanmıştır. Benzer ve Eldem'in (2012, s.649) çalışmasında Türkçe öğretmenleri ile Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin öğretim sürecinde kullanmaları gereken ölçme-değerlendirme araç ve yöntemleri hakkında bilgi sahibi olup olmadıkları ve bu araçları kullanma düzeyleri sorgulanmış ve araştırmanın sonucunda öğretmenlerin de ölçme-değerlendirme yöntemleri hakkındaki bilgi ve kullanım düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Gelbal ve Kelecioğlu (2007), çeşitli alanlardan 242 katılımcı yaptıkları çalışmada öğretmenlerin öğrencilerini tanımada ve başarı düzeylerini belirlemede daha çok geleneksel yöntemleri seçtiklerini; hiç kullanmadıkları yöntemlerin başında özdeğerlendirmeye yönelik yöntemlerin bulunduğunu; öğretmenlerin kendilerini en çok klasik sınav türlerinde yeterli gördüklerini ortaya çıkarmıştır.

Yıldız ve Tepeli (2014) yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin çağdaş değerlendirme yöntemlerini bilme ve uygulama yeterliliğinin yanında, sonuçlar ışığında öğrenme-öğretme ortamını yeniden yapılandırma yetisine de sahip olmasının önem kazandığını; değerlendirmeye boyutunun Türkçe öğretimi sürecinde göz ardı edilmiş olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada da öğreticilerin "değerlendirme sonuçlarına göre öğrenme ortamını düzenleme"ye ilişkin bir farkındalık geliştiremedikleri anlaşılmıştır. Öğreticilerin eğitimsel arka planları bu durumun nedeni olabilir. Boylu (2021) öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının *dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme eğitimi alma* değişkeni ile ilişkili olduğunu belirlemiştir. Turgut ve Baykul (2012, s.4), ölçme-değerlendirme alanının bilgi, beceri

ve tutumlarının öğretmenler tarafından kazanılması ve bu alandaki uzmanların yetişmesi için gerekli eğitimin kazanılamayacak kadar kapsamlı ve zor olmadığını; fakat sınav-yanılma yoluyla kazanılabilecek kadar kolay ya da geleneksel uygulamaların öğrenilmesi ve onların gerektirdiği becerilerin kazanılmasıyla yetinebilecek kadar da dar olmadığını belirtmektedir.

Sonuç olarak belirlenen kurumda sınıf içi ölçme-değerlendirme uygulamalarının geleneksel bakış açısıyla ve kısıtlı yöntem-teknikler etrafında yapıldığı saptanmıştır. Ayrıca sınıf içi ölçme- değerlendirmeye ilişkin en çok boşluk doldurma ve soru-yanıtın kullanıldığı; kurumsal olarak sonuç odaklı değerlendirmeye odaklanıldığı ve öğrencilerin gelişimini izleme-dönüt verme amaçlı sistematik bir tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımının benimsenmediği; öğreticilerin tamamlayıcı, süreç odaklı ya da biçimlendirici değerlendirme kavramlarına aşina olmadığı ancak bunları öğrenmenin ve uygulamaya yansıtmanın olumlu olacağına inandıkları ortaya çıkmıştır. Bu noktada süreç değerlendirme uygulamalarını doğru ve etkili kullanabilmeleri için Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin art alanlarının geliştirilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Boylu (2021) öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının "üst" düzeyde olmasına rağmen, %46'sının bu alanda kendisini kısmen yeterli gördüğünü belirlemiştir. Ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum ile *aynı alanda eğitim alma* arasında anlamlı bir fark olduğunu ve *deneyim arttıkça* tutumda da artış olduğunu göstermiştir. Çakır ve Özenç'in (2015) de belirttiği gibi, ne zaman hangi çalışmanın yapılacağına planlanması, sonuçta elde edilen verilerin nasıl kullanılacağına belirlenmesi ve bu çalışmalara öğrencilerin katılımın sağlanması, öğretmenlerin denetimindedir. Yoklamalar, değerlendirme araçları kendi başına ne iyi ne de kötüdür. Bunlar basit araçlardır. Öğretmenlerin değerlendirmelerde tamamlayıcı olarak tüm bu araçlara eleştirel gözlerle bakması (Brown & Hudson, 1998, s. 672) ve bunları öğrenciye, öğretim amaçlarına ve duruma göre gözden geçirerek ele alması, işlevsel bir yaklaşım olabilecektir. Bunu yapabilmeleri için öğreticilerin sınıf içi ölçme-değerlendirme konusunda art alanlarının geliştirilmesi ve kurumsal bir özdeğerlendirme yapılması önerilmektedir.

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışma Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 26/03/2019 tarih ve 2019/02 no'lu toplantısında alınan onay kararı ile yürütülmüştür.

Yazar Katkı Oranı

Sorunsalın belirlenmesi, alan yazınının taranması, veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve verilerin çözümlenmesi aşamalarında birinci ve ikinci yazar birlikte çalışmıştır. Veri toplama sürecini birinci yazar yürütmüştür. Akademik metinleştirme ise ikinci yazar tarafından yapılmıştır.

Çatışma Beyanı

İkinci yazar, birinci yazarın tez danışmanıdır.

Kaynaklar

Benzer, A. & Eldem, E. (2013). Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları hakkında

- bilgi düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 649-664).
- Berberoğlu, G. (2006). *Sınıf içi ölçme değerlendirme teknikleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları. Binbaşıoğlu, C. (1983). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Boylu, E. (2021). Turkish as a Foreign Language Teachers' Attitudes Towards Assessment and Evaluation. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 9(1), 72-85.
- Brown, J.D. & Hudson, T. (1998). The alternatives in language assessment. *TESOL quarterly*, 32(4), 653-675.
- Brown, H.D. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices*. NY: Longman/Pearson Education.
- Brown, H.D. & Abeywickrama, P. (2018). *Language assessment: Principles and classroom practices* (3rd edition). NY: Pearson Education.
- Cizek, G.J. (2010). An introduction to formative assessment: History, characteristics, and challenges. In H. Andrade & G. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 3-17). New York: Routledge.
- Çakır, M. & Özenç, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 14(3), 914-933.
- Çocuk, H. E., & Şahbaz, N. K. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev alan öğretmenlerin öğretme motivasyonlarının ve Türkçe öğretimi öz yeterlik algılarının incelenmesi. İçinde D. Demirbulak ve M. Yiğit (Eds), *Educational Sciences 49* (ss. 193-212). Lyon: Livre de Lyon.
- Erdoğan, T. (2006) yabancı dil öğretiminde portfolyoya dayalı değerlendirmenin öğrenci başarısı ve derse yönelik tutumlarına etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Erkuş, A. (2016). Yabancılar Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. İçinde F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (ss. 367-390). Pegem Akademi.
- Gelbal, S. (2013). *Ölçme ve değerlendirme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Gelbal, S. & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Hamzadayı, E. (2015). Yabancılar Türkçe öğretiminde C1 düzeyinde yazılı akran geribildirimlerine ilişkin görüşler. *ZfWT*, 7(2), 287-289.
- Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers*. UK: Cambridge University Press.
- Karateke-Bayat, B. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran değerlendirmesinin öğrencilerin yazma kaygısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. & Karakaya, İ. (2008). *Öğrenci başarısının belirlenmesi: Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Pegem Akademi.
- Özeren, E. (2013). *Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları üzerine bir meta-analiz çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Özyalçın, E. K. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre metin altı soru yazma becerileri üzerine bir değerlendirme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Popham, W. J. (2018). *Classroom assessment: What teachers need to know (Eighth edition)*. Pearson.
- Turgut, M.F. & Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Wylie, C., & Lyon, C. (2016). *Using the formative assessment rubrics, reflection and observation tools to support professional reflection on practice* (Revised). Formative Assessment for Students and Teachers.
- Yıldız, Ü. & Tepeli, Y. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterlilikleri üzerine bir çalışma. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 564-578.
- Yılmaz, İ. (2018). Yabancılar Türkçe deyimlerin öğretiminde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1623-1641.

Extended Summary

Introduction

Assessment consists of a series of actions for making educational decisions. These actions are generally based on traditional paper-and-pen evaluations. Other tools and approaches are needed to assess the information and skill diversity that cannot be determined through traditional assessment. As traditional or summative assessment falls short of determining certain skills such as reading comprehension, written expression, and speaking, it is stressed that these skills should be determined using new assessment approaches. Because in performance-based skills, sub-skills must be defined one by one, and these sub-skills can be realized in a process.

Two functions are commonly identified in the literature: formative and summative assessment. Most classroom assessment is *formative assessment*: evaluating students in the process of "forming" their competencies and skills with the goal of helping them to continue that growth process. The key to such formation is the delivery (by the teacher) and internalization (by the student) of appropriate feedback on performance, with an eye toward the future, continuation (or formation) of learning. The *summative assessment* aims to measure or summarize, what a student has grasped, and typically occurs at the end of a course or unit of instruction. A summation of what a student has learned implies looking back and taking stock of how well that student has accomplished objectives but does not necessarily point the way to future progress. Final exams in a course and general proficiency exams are examples of summative assessment. (Brown, 2004, s.6).

In teaching Turkish as a foreign language (TTFL), there is no specific framework for classroom assessment methods and techniques in general or specific applications. In addition, it is known that Turkish teaching institutions in Turkey focus on general proficiency tests. However, the assessment applications at these institutions as well as the assessment approaches adopted by these institutions and their instructors are not defined. For this reason, this study has been conducted to identify the institutional approach, classroom assessment, evaluation applications and perspectives of instructors at a preparatory institution that teaches Turkish as a foreign language.

Method

The study was designed with a case study pattern, one of the qualitative research approaches, and it was limited to a case. The participants of the study were nine Turkish language instructors working at a Turkish Teaching Research and Applicant Center of a public university in the western Black Sea region in Turkey. In the process, Turkish preparatory lessons were observed, and interviews were made at the specified institution. In addition, field notes were kept by the researcher throughout the process. Thus, it was aimed to make data triangulation.

Non-participant structured observation was used as an observation approach, and the types of assessment and evaluation methods and techniques used by instructors as well as the frequency with which they used them were noted. To this end, an observation form developed by the researchers was

used. At the end of 54 hours of observation, semi-structured interviews were held with nine instructors working at the institution. These interviews aimed at determining the perspectives of the instructors, their level of knowledge about the topic, and the assessment activities they chose to use in the classroom. Field notes were also kept as a data verification and triangulation strategy. These notes that contributed to the understanding of the research context were taken during and between the lessons.

The observation data were analyzed using the frequency analysis while the interview data were analyzed using the summative content analysis. As a result, the following categories were obtained using the inductive method: *lesson flow and planning/monitoring skills development/multidimensional assessment/new concepts in classroom assessment/redesign of learning environment*.

Findings, Discussion and Results

In this study, classroom assessment practices were handled on an institutional scale. In the institution examined. It was determined that the process-driven classroom assessment approach was not adopted institutionally or individually, and there was no specific in-class evaluation system.

It was found that classroom assessment and evaluation applications were conducted with a traditional perspective and used limited methods and techniques at the designated institution. It was determined that cloze test and question-answer techniques were the most frequently used techniques, and the institutional focus was on summative assessment without any systematic alternative approach for providing monitoring and feedback about student development, and the instructors were not familiar with process or formative assessment concepts but believed that it would be beneficial to learn and implement them.

The study of Boylu (2021) also showed similar results. Although attitudes of teachers towards assessment and evaluation are found at a "high" level in the research, there are many deficiencies in terms of assessment and evaluation in teaching Turkish as a foreign language.

Formative assessment is a process used by teachers and students during instruction that provides feedback to adjust ongoing teaching and learning to improve students' achievement of intended instructional outcomes. (Wylie, & Lyon, 2016). In this respect in the learning process, instructors plan the timing of jobs as well as how to use the data obtained. Thereby, it is crucial to improve the background of instruction for the correct and effective use of alternative assessment applications.

Teachers must look with clear eyes at all of the tools as alternatives in assessments. They are by no means magical, but they are alternatives that teachers should consider within an overall framework of responsible assessment and decision making (Brown & Hudson, 1998, s. 672). Performance assessment is one of the most basic strategies in classroom assessment. Whereas educators have less experience in using (and improving) performance assessments and portfolio assessments and there isn't really an improvement program available for those assessment strategies. On the other hand, very few teachers spend any time trying to improve their classroom assessments (Popham, 2018, s.271).

As seen in this study, most teachers do not have the knowledge and the training to develop classroom assessment tools. In addition, the perspective of teachers about improving and evaluating previously developed assessment tools has not

developed. Therefore, it is suggested that instructors who teach Turkish as a foreign language should be given in-service training on alternative assessment and an institutional self-assessment should be performed.

Ek 1- Sınıf İçi Ölçme-Değerlendirme-Gözlem Formu

Tarih: .../.../.... Saat (ve gözlem süresi): Düzey: Öğretici No: Derse katılan öğrenci sayısı:

Değerlendirme Tekniği, Türü ya da Aracı	<input type="checkbox"/> Metin oluşturma <input type="checkbox"/> Eşleştirme soruları <input type="checkbox"/> Boşluk doldurma <input type="checkbox"/> Çoktan seçmeli sınav <input type="checkbox"/> Doğru-yanlış soruları	<input type="checkbox"/> Akran değerlendirme <input type="checkbox"/> Özdeğerlendirme <input type="checkbox"/> Soru-yanıt (sözlü) <input type="checkbox"/> Sözlü Sunum <input type="checkbox"/> Ürün seçki dosyası (portfolyo)	<input type="checkbox"/> Gözlem formları <input type="checkbox"/> Dereceli puanlama anahtarları <input type="checkbox"/> Kavram haritaları <input type="checkbox"/> Tanılayıcı dallanmış ağaç <input type="checkbox"/> Yapılandırılmış grid	<input type="checkbox"/> Drama/gösteri <input type="checkbox"/> Yeniden yazma <input type="checkbox"/> Kapalı uçlu sorular <input type="checkbox"/> Açık uçlu sorular	
Etkinliğin Kaynağı					
Beceri	<input type="checkbox"/> Okuma	<input type="checkbox"/> Dinleme	<input type="checkbox"/> Konuşma	<input type="checkbox"/> Yazma	<input type="checkbox"/> Dil Bilgisi
Notlar (Uygulamanın içeriğiyle ilgili notlar)					
Ek Açıklamalar (Yaklaşım ile ilgili açıklamalar)					
Görüş ve Öneriler					

2019 Yılı Fen Bilimleri Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları Açısından İncelenmesi¹

An Analysis of 2019 Science Textbooks in Terms of Assessment and Evaluation Approaches

İsa Deveci^{2*}  ve Ayşe Altuntaş³ 

²Doç. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kahramanmaraş, Türkiye

³Yüksek Lisans Öğrencisi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kahramanmaraş, Türkiye

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi (Received Date)

01.03.2021

Kabul Tarihi (Accepted Date)

03.08.2021

*Sorumlu Yazar

Tel.: 0(344) 3001323

Kahramanmaraş Sütçü İmam
Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Kahramanmaraş, Türkiye

deveciisa@gmail.com

Öz: Bu çalışmada 2019 yılında yayımlanan fen bilimleri ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme araçları ya da teknikleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Veri kaynağı olarak 2019 yılında yayımlanan yedi adet fen bilimleri ders kitapları (5-8. sınıf) kullanılmıştır. Araştırma verileri araştırmacı yazarlar tarafından geliştirilen “Geleneksel ve Alternatif Ölçme-Değerlendirme Teknikleri ve Araçları Kontrol Listesi” aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen araştırma verileri temel içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda geleneksel ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının büyük çoğunluğunun ders kitaplarının tüm konu alanlarında kullanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca ders kitaplarında geleneksel ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarından daha fazla yer verildiği belirlenmiştir. Diğer taraftan alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları açısından açık uçlu soru, tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid, proje, çizim, anlam çözümleme tablosu, bulmaca gibi teknik ve araçlara ise sadece bir konu alanında ya da çok sınırlı sayıda yer verildiği belirlenmiştir. Bununla birlikte tüm konu alanlarında yer verilmeyen alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının kelime ilişkilendirme testi, zihin haritası, portfolyo, yazılı rapor, görüşme, grup/akran değerlendirme, öz değerlendirme, kontrol listesi ve tutum ölçeği gibi teknik ve araçlar olduğu belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Alternatif ölçme ve değerlendirme, geleneksel ölçme ve değerlendirme, fen bilimleri dersi öğretim programı, fen bilimleri ders kitapları.

Abstract: The purpose of this study was to investigate the science textbooks published in 2019 in terms of assessment and evaluation tools or techniques. Thus, the document analysis method was used in the research. In this study, seven science textbooks (5-8 grades) published in 2019 were used as data sources. The research data were collected via the instrument named “Traditional and Alternative Assessment - Evaluation Techniques and Tools Checklist” developed by the research authors. The research data collected were analyzed by basic content analysis. As a result of the research, it was concluded that the majority of traditional assessment-evaluation approaches was used in all subject areas in textbooks. In addition, it was concluded that traditional assessment and evaluation approaches were used more than alternative assessment and evaluation approaches. On the other hand, it was found that alternative techniques consisting of open-ended question, diagnostic branched tree, structural communication grid, project, drawing, semantic features analysis, crossword were given more place than observation, concept map, conceptual relational network, poster presentation and drama/role-play. In addition to this, it was determined that alternative techniques and tools such as word association test, mind map, portfolio, report writing, interview, peer/group assessment, self-assessment, checklist and attitude scale were not included in the contents of the science textbooks.

Keywords: Alternative assessment and evaluation, traditional assessment and evaluation, science curricula, science textbooks.

Deveci, İ. ve Altuntaş, A. (2022). 2019 yılı Fen Bilimleri ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme yaklaşımları açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 31-45. <https://doi.org/10.17556/erziefd.889171>

Giriş

Günümüz eğitim sistemlerinde gerçekleşen yenilikler ve artan karmaşıklıklar yeni zorluklarla yüzleşmesine neden olmaktadır ve bunlara çözümler bulunmasını gerektirmektedir (Oguguo ve diğerleri, 2020). Bu değişimler ve karmaşıklıklardan birinin de eğitim sürecindeki Ölçme ve Değerlendirme (ÖD) boyutu olduğu söylenebilir. Öğrenci başarısının değerlendirilmesi öğretimin temel bileşenlerinden biridir (Letina, 2015). Bu anlamda günümüzde bilişsel alandaki ÖD'nin yanında artık duyuşsal ve devinışsel alandaki ÖD'nin yanı sıra artık ölçülmesi gerektiği bilinmektedir. Ayrıca yirmi birinci yüzyılın getirdiği yenilikler ve değişimlerden dolayı bilimsel süreç becerileri, yaşam becerileri, finansal okuryazarlık, dijital okuryazarlık, istihdam edilebilirlik ve yirmi birinci yüzyıl

becerileri gibi yeni beceri ve okuryazarlık setlerinin öğrencilere kazandırılması gündeme gelmektedir. Geniş bir yelpazedeki bu beceri setlerinin öğrencilere nasıl kazandırılacağına yönelik zorluk kadar bu becerilerin nasıl bir ÖD ile ele alınabileceği de diğer bir zorluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilgiye ağırlık veren öğretmen merkezli eğitim anlayışında Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları'nın (GÖDY) yeterli görüldüğü ve uzun yıllardan beri kullanıldığı bilinmektedir. Ancak GÖDY'lerin sınırlı olduğu durumlarda beceri ve performansa dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları'na (ÖDY) duyulan ihtiyaç Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının (AÖDY) kullanılmasını gündeme getirmektedir. Dolayısıyla öğretim uygulamalarında yaygın olarak kullanılan GÖDY'lerin yanı

¹ Bu çalışmanın özeti “2. Uluslararası Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Kongresi” adlı etkinlikte sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

sıra, son zamanlarda AÖDY'ler daha fazla vurgulanmaktadır (Letina, 2015). Bu anlamda eğitim ortamlarında AÖDY'lerin daha fazla kullanılması gerektiği söylenebilir.

Uzun yıllardan beri ÖD birçok öğretim programının odak noktası olarak görülmektedir (Lau ve Yuen, 2009). Bu anlamda GÖDY'lerin uzun bir geçmişi olmasına rağmen bazı sınırlılıklarından dolayı değerlendirme paradigması alternatif olarak bazı teknikleri ve araçları alternatif değerlendirme yaklaşımları çatısı altında toplamaktadır (Letina, 2015). Bu anlamda birçok eğitim reformuyla birlikte geleneksel değerlendirmelerin de ötesine geçilerek performans ve portfolyo değerlendirme gibi yeni değerlendirme yaklaşımlarının ortaya çıktığı görülmektedir (Marzano ve diğ., 1993; Stiggins, 1997). Günümüzde ise genel olarak eğitim sürecinde değerlendirme amaçlı kullanılan teknik ve araçlar; geleneksel ve alternatif olmak üzere iki temel değerlendirme yaklaşımı altında toplanmaktadır (Muñoz ve diğ., 2019). GÖDY'ler genellikle gerçekliğin bazı yönleri hakkında objektif ve ölçülebilir verilerin toplandığı test uygulamaları ile gerçekleştirilmektedir (Fulcher, 2010). AÖDY'ler ise özellikle gerçekliği daha az objektif yollarla ölçmeyi amaçlayan bir dizi çok boyutlu (bilişsel, duyuşsal, psikomotor) değerlendirmeye odaklanmaktadır (Fulcher, 2010). Bu sayede AÖDY'lerin öğrencilerin başarıları hakkında daha kapsamlı bir değerlendirme fırsatı verdiği, ayrıca öğretim sürecinde öğrencilerin bilgileri, yetenekleri, becerileri, tutumları ve yeterlikleri hakkında gerçekçi bilgiler verdiğine dikkat çekilmektedir (Letina, 2015). Öğrencilerin öğretmen tarafından aktarılan bilgi ile yüklenmesini temel alan geleneksel ÖD'nin aksine, alternatif ÖD yapılandırıcılığı

temel alarak (Dixon-Krauss, 1996; Steffe ve Gale, 1995) anlamlı öğrenmeye “yansıtıcı, yapıcı ve kendi kendini düzenleyen” vurgusuyla yaklaşmaktadır (Moon ve diğ., 2005; Janisch ve diğ., 2007). Böylelikle sosyal yapılandırıcılık öğreniminin öğrenme sürecinde ön bilgilerinin zenginliğinin önemine vurgu yapmaktadır (Kasanda ve diğ., 2003). Dolayısıyla fen sınıflarında öğrencilerin ön bilgilerinin GÖDY'ler ile ortaya çıkarılmasının güç olduğu vurgulanmaktadır (Stears ve Gopal, 2010). Böylece eğitim – öğretim sürecinde öğrencilerin performansını değerlendirmek için ÖD anlayışının ürün odaklı değerlendirmeden aşamalı olarak biçimlendirici değerlendirmeye evrildiğine dikkat çekilmektedir (Monib ve diğ., 2020). Alternatif ÖD'de “alternatif” kavramının literatürde farklı kavramlarla birlikte kullanıldığı görülebilir. Biçimlendirici veya alternatif değerlendirmede düzenli olarak bilgi toplandığı ve bu sayede öğretimi ve öğrenmeyi iyileştirmek için bu bilgilerin kullanıldığı vurgulanmaktadır (Al-Nouh ve diğ., 2014). Bazen otantik değerlendirme olarak adlandırılan alternatif değerlendirme (O'Neil, 1992), birkaç farklı değerlendirme stratejisini kapsayan bir şemsiye terim olarak görülmektedir (Bintz ve Harste, 1994; Worthen, 1993). İlgili literatüre bağlı olarak AÖDY'ler (Ahmad ve Jamil, 2020; Al-Nouh ve diğ., 2014; Asma ve diğ., 2018; Balbağ, 2018; Bol ve diğ., 1998; Burnley, 2004; Cosgrove, 1999; Çepni ve Şenel-Çoruhlu, 2010; Helgeson, 1992; O'Neil, 1992; Pekbay ve Koray, 2020; Şahin ve Çepni, 2011; Yılmaz ve Çiviler, 2012) ve GÖDY'ler (Al-Nouh ve diğ., 2014; Bol ve diğ., 1998; Mahendra, 2016; Quansah, 2018) arasında yer alan teknik ve araçlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Alternatif ve geleneksel ÖDY'ler

Yaklaşım	Teknik ve Araçlar
AÖDY	Performans odaklı değerlendirme, Sorgulama, Gözlem, Öz değerlendirme, Akran değerlendirme, Rol oynama/Drama, Grup değerlendirme, Sözlü sunum, Portfolyo, Kavram haritası, Puanlama/Derecendirme rubrikleri, Dinamik değerlendirme, Bireysel farklılıklara yönelik değerlendirme, Yapılandırılmış grid, Tanılayıcı dallanmış ağaç, Zihin haritası, Proje, Poster, Kelime ilişkilendirme testi, Görüşme, Kavram ağı, Anlam çözümleme tablosu, Çalışma yaprağı, Çizimler, Tarih şeridi, Kontrol listeleri, Anektod, Vee diyagramı, Tutum ölçekleri, Bulmaca, Günlük, Yazılı rapor, Koleksiyon/Bülten defteri, Açık uçlu sorular
GÖDY	Çok seçmeli testler, Doğru/Yanlış, Kısa cevaplı sorular, İnceleme/Araştırma yazıları, Boşluk doldurma, Eşleştirme

Literatürde fen ders kitapları içeriklerinin incelendiği çok sayıda araştırma görmek mümkündür (Andersen, 2020; Aslan ve diğ., 2019; Candra ve diğ., 2020; Chou, 2020; Kapıcı ve Savascı-Açıkalm, 2015; Kim ve Kang, 2020; Park ve diğ., 2020; Taşdere ve Ercan, 2012). Bu araştırmalar arasında fen ders kitaplarını; biyoloji içeriği açısından (Atıcı, Keskin-Samancı ve Özel, 2007; Candra ve diğ., 2020; Yılmaz ve diğ., 2018), fizik içeriği açısından (Ünsal ve Güneş, 2002), bilimin doğası açısından (Bolat ve Uluçmar-Sağır, 2020; Irez, 2009; Park ve diğ., 2020), bilim tarihi açısından (Kim ve Kang, 2020; Laçın-Simşek, 2009), bilimsel araştırma yaklaşımı açısından (Binns ve Bell, 2015, Soukaina ve diğ., 2020), etkinlikleri görev yönelimlerinin didaktik kalitesine göre (Andersen, 2020), küresel sorunların nasıl temsil edildiğini açısından (Chou, 2020), ekosistemlerdeki madde ve enerji dönüşümlerine yönelik içerikler açısından (Stern ve Roseman, 2004), görseller açısından (Cheng ve diğ., 2015; Uçar ve Somuncuoğlu-Özerbaş, 2017), Bloom taksonomisi açısından (Akçay ve diğ., 2017), girişimcilik açısından (Bakırcı ve Öçsoy, 2017), yapılandırıcı yaklaşım açısından (Küçüközer ve diğ., 2008; Gökulu, 2015), bilim insanı imajı açısından

(Karaçam ve diğ., 2014), kavramsal içeriği nitel ve nicel değişim açısından (Arai ve diğ., 2020), bilimsel süreç becerileri açısından (Aslan-Efe ve diğ., 2015; Dökme, 2005; Yıldız-Feyzioğlu ve Tatar, 2012), metinleri eleştirel düşünme unsurları açısından (Karakuş, 2009), araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımına uygunluğu açısından (Bostan-Sarioğlu ve diğ., 2016), analogiler açısından (Hıdır ve Didiş-Körhasan, 2018), madde ve değişim öğrenme alanı etkinliklerini uygunluk açısından (Karadaş ve diğ., 2012) içerik, eğitsel tasarım, görsel sunum, dil ve anlatım yönünden (Maskan ve diğ., 2007; Pekel, 2019), bilimsel verilerin nasıl ele alındığı açısından (Özdemir ve Yanık, 2017), deney ve etkinlik güvenliği açısından (Tepe ve Tekbıyık, 2019) inceleyen çalışmalar görmek mümkündür. Diğer taraftan fen bilimleri öğretmenlerinin fen bilimleri ders kitaplarına ilişkin görüşlerinin incelendiği çok sayıda araştırma da literatürde mevcuttur (Bakar ve diğ., 2009; Kayak, 2018; Yücel ve Karamustafaoğlu, 2020).

İlgili literatürde yukarıda bahsedilen çalışmalara ek olarak ders kitaplarının ÖDY'ler açısından incelendiği araştırmalar da yürütülmüştür (Alkan, 2015; Aslan ve diğ., 2019, Bakır,

2018; Çakıcı ve Girgin, 2012; Doğan ve Çiftçi, 2020; Genç ve Topçu, 2020; Taşdere, 2010; Taşdere ve Ercan, 2012; Yaman, 2013). Örneğin Alkan (2015) çalışmasında 2013-2014 eğitim-öğretim yılında okutulan Fen ve Teknoloji Ders Kitapları'nı (FTDK) ÖD teknikleri açısından incelemiştir. Benzer şekilde Taşdere (2010) 2008-2009 eğitim-öğretim yılında okutulan 6-8. sınıf FTDK'ları ÖD anlayışı açısından incelemiştir. Farklı olarak Yaman (2013) ise çalışmasında 2010 yılında yayımlanan dördüncü ve beşinci sınıf FTDK'larda yer alan soruları incelemiştir. Diğer taraftan Aslan ve diğerleri (2019) ise 2014-2015 eğitim-öğretim yılında kullanılan beşinci sınıf Fen Bilimleri Ders Kitapları'nda (FBDK) sunulan ÖD tekniklerini incelemiştir. Bazı araştırmalarda da FBDK'ların ünite değerlendirme soruları üzerinde durulmuştur (Bakır, 2018; Çakıcı ve Girgin, 2012). Sorularla ilgili olarak, Doğan ve Çiftçi (2020) ise 2017-2018 eğitim-öğretim yılında okutulan dördüncü sınıf FBDK'larda ÖD amaçlı soruları incelemiştir. Farklı olarak Taşdere ve Ercan (2012) ise 2009-2010 eğitim-öğretim yılında kullanılan yedinci sınıf FTDK'larda ÖD tekniklerini sahip oldukları nitelikleri açısından incelemiştir. Bu anlamda 2019 yılında yayımlanan 5-8. sınıf FBDK'ların ÖDY'ler açısından incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Fen bilimleri eğitiminde Çin (Cheng, 2006), Hırvatistan (Letina, 2015) ve Türkiye [Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2005] gibi birçok ülkede ÖD anlayışının gelenekselden alternatif yaklaşımlara doğru evrildiği reformlar gerçekleştirilmiştir. Böylece Türkiye'de fen bilimleri eğitiminde AÖDY'lerin somut olarak (performans değerlendirme, portfolyo, kavram haritası, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, kelime ilişkilendirme, proje vb.) ilk kez 2005 yılı Fen ve Teknoloji Öğretim Programı'nda (FTÖP) vurgulandığı görülebilir (MEB, 2005). Böylece yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı FTÖP'de ÖD anlayışında gelenekselden ziyade AÖDY'lere vurgu yapıldığı belirtilmektedir (Gökçe, 2006). Sonrasında 2013 yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda (FBDÖP) fazla ayrıntıya girilmeden bazı AÖDY'lerden (öz değerlendirme, akran değerlendirme, performans değerlendirme) bahsedilmektedir (Deveci, 2018). Daha sonra 2018 yılı FBDÖP'de ise her bireyin farklı olduğu vurgusuyla, ÖD sürecinde de bu farklılığın göz önünde bulundurularak süreç boyunca olabildiğince çeşitlilikte teknik ve araçların kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2018). Bu anlamda 2018 yılı FBDÖP'de ÖDY'lere yönelik teknik ve araçların isimlerine yer verilmediği kullanım tercihinin öğretmenlere bırakıldığı belirtilmektedir (Deveci, 2018).

Uzun yıllardan beri fen sınıflarında fen ders kitaplarının önemli bir rol oynadığına dikkat çekilmektedir (Weiss ve diğ., 2003). Ayrıca genel olarak fen eğitimcileri ders kitaplarının fen öğretimi ve öğreniminde önemli bir rol oynadığı konusunda hemfikirdir (Ramnarain ve Chanetsa, 2016). Bunların yanında ders kitapları öğretim programı içeriğini aktarmak için kullanılan önemli öğretim materyallerinden biri olarak görülmekte (Candra ve diğ., 2020) ve farklı sınıf düzeylerindeki fen bilimleri ders kitaplarının incelenmesi gerektiğine dikkat çekilmektedir (Eroğlu-Doğan ve diğ., 2020). Bu anlamda Yücel ve Karamustafaoğlu (2020) öğretmen görüşlerine bağlı olarak fen bilimleri ders kitaplarındaki ÖD bölümlerinin incelenmesi gerektiğine işaret etmektedirler. Literatürde fen bilimleri ders kitapları

içeriklerinin farklı değişkenler açısından incelendiği çok sayıda araştırma yürütülmüş olsa da ders kitabı içeriklerinin ÖDY'ler açısından incelendiği araştırmaların oldukça sınırlı olduğu söylenebilir. Bu boşluğu doldurulmayı amaçlayan mevcut araştırma, FBDK'larda hem geleneksel hem de alternatif ÖDY'lerden hangilerine yer verildiği ya da yer verilmediğinin belirlenmesiyle literatüre katkı sunacaktır. İkinci katkı olarak fen bilimleri ders kitaplarında yer verilmeyen ÖDY'lerin belirlenmesiyle gelecek kitap geliştirme çalışmalarına ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın üçüncü bir katkısı ise 2018 yılı FBDÖP'de öğretmenlerin tercihine bırakılan (Deveci, 2018) ÖDY'lerin ders kitaplarına nasıl yansıdığı belirlenmesine yönelik olacaktır. Bu anlamda mevcut araştırmada 2019 fen bilimleri ders kitaplarının tercih edilmesinin temel nedeni en son yayımlanan 2018 yılı FBDÖP'yi temel alan ders kitaplarının 2019 yılında yayımlanmış olması ve mevcut araştırma verilerinin toplandığı süreçte bu kitapların kullanılıyor olmasıdır. Dolayısıyla bu araştırmada amaç 2018 yılı FBDÖP'ye göre hazırlanan 2019 yılı fen bilimleri ders kitaplarında (5-8. sınıf) ÖDY'ler açısından araç ve tekniklerin durumunu belirlemektir. Böylece araştırmanın problem cümlesi "5-8. sınıf FBDK'larda ÖDY'ler açısından araçlar ve tekniklere yer verilme durumu nasıldır?" şeklinde oluşturulup, bu problem cümlesi doğrultusunda araştırmanın alt problemleri aşağıda verilmiştir.

- FBDK'larda "Dünya ve Evren" konu alanlarında yer verilen ÖDY'ler nelerdir?
- FBDK'larda "Canlılar ve Yaşam" konu alanlarında yer verilen ÖDY'ler nelerdir?
- FBDK'larda "Fiziksel Olaylar" konu alanlarında yer verilen ÖDY'ler nelerdir?
- FBDK'larda "Madde ve Doğası" konu alanlarında yer verilen ÖDY'ler nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada 2018 yılı FBDÖP'ye göre hazırlanan 2019 yılı FBDK'ların ÖDY'ler açısından incelenmesi amaçlandığından dolayı doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi nitel bir araştırma yöntemi olarak kabul edilmektedir (Bowen, 2009). Böylelikle doküman analizi basılı veya elektronik (bilgisayar tabanlı ve internet üzerinden iletilen) materyalleri incelemek veya değerlendirmek için kullanılan sistematik bir işlemdir (Bowen, 2009). Nitel araştırmalar arasında yer alan diğer analitik yöntemler gibi doküman analizi de anlamı ortaya çıkarmak, anlayış kazanmak ve deneysel bilgiyi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirir (Corbin ve Strauss, 2008). Betimsel bir nitel araştırma olan bu çalışmada FBDK'ların içeriklerinde yer alan nitel verilerdeki gizli/örtük içerikten ziyade açık içeriğe odaklanılmıştır.

İncelenen Dokümanlar

Bu araştırmada veri kaynağı olarak 2018 yılı FBDÖP'ye göre hazırlanan 2019 yılında yayımlanmış yedi adet FBDK incelenmiştir. Araştırma verileri 2019-2021 yılı arasında toplanmıştır. İncelenen ders kitapları hakkında detaylı bilgiler, kitapların içeriklerinde çalışmaya dahil edilen ve hariç tutulan bölümler Tablo 2'de verilmiştir. Araştırma kapsamında *Birlikte Yapalım, Ben Mühendisim, Araştırınız* vb., bölümlerde

doğrudan ÖD yapmanın belirsizliği ve örtük içeriğe sahip olmasından dolayı bu ve benzer bölümler hariç tutulmuştur. Diğer taraftan *Sınavda Çıkmış Sorular* bölümü sadece bir ders kitabında yer verildiğinden ve önceki yıllara ait çoktan seçmeli soruları içermesinden dolayı araştırmada yanlılık

oluşturabileceği düşünülerek hariç tutulmuştur. Ders kitaplarına ait bilgiler ve ilerleyen bölümlerde sunumu kolaylaştırmak için her bir ders kitabına ait yayınevi kodlamaları da Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Veri kaynakları

Sınıf Düzeyi	Basım Yılı	Yayınevi Kodlamaları	Analize Dahil Edilen Bölüm	Hariç Tutulan Bölüm
Beşinci Sınıf	2019	Devlet kitapları ^a	Sıra sende / Göster kendini / Ünite Değerlendirme Soruları	Birlikte Yapalım / Sınavda Çıkmış Sorular / Ben Mühendisim
	2019	Dikey Yayıncılık ^b	Kendimizi değerlendirelim / Benim Projem / Öğrendiklerimizi Ölçelim	Etkinlik / Bunları Biliyor Musunuz? / Fen ve Mühendislik Tasarımları
Altıncı Sınıf	2019	Devlet kitapları ^c	Bul Bakalım / Neler Öğrendik / Birlikte Tasarlayalım / Ünite Değerlendirme Soruları	Sıra sizde / Araştırılım / Okuma Metni
	2019	Devlet kitapları ^d	Fikir Üretip Tasarlıyoruz / Öğrendiklerimizi Değerlendirelim / Pekiştirelim / Ünite Sonu Değerlendirme Soruları	Fen, Mühendislik ve Girişimcilik / Deneyerek Öğrenelim / Araştırıp Tartışalım / Farklı Düşünelim / Bilmekte Fayda Var / Bilime Yön Verenler / Akılda Kalır
Yedinci Sınıf	2019	Devlet kitapları ^e	Neler Öğrendik / Proje Tasarımı / Ünite Değerlendirme Çalışmaları	Model Tasarım / Etkinlik / Araştırılım ve Tartışalım / Araştırılım ve Sunalım / Bunları Biliyor Musunuz / Unutmayalım / Araştırma
	2019	Tutku Yayıncılık ^f	Sıra Sizde / Bölüm Sonu Değerlendirme / Ünite Sonu Değerlendirme Soruları	Etkinlik / Fen Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları / Bunları Biliyor Musunuz? / Araştırılım Tartışalım / Proje Çalışması / Bilim Teknoloji ve Yaşam
Sekizinci Sınıf	2019	Dikey Yayıncılık ^g	Kendimizi Değerlendirelim / Sıra Sizde / Tasarlayalım / Proje / Ünite Ölçme ve Değerlendirme Çalışmaları	Etkinlik / Araştırınız / Bunları Biliyor Musunuz? / Tartışınız / Okuma Metni

Not. ^a = Akter, Arslan ve Şimşek (2019); ^b = Ünver, Yancı ve Arslan (2019); ^c = Demirçalı ve Alkan (2019); ^d = Yıldırım, Aydın ve Sarıkavak (2019); ^e = Akdemir ve Çetin-Atasoy (2019); ^f = Seyrek, Türker, Boskaya ve Üçüncü (2019); ^g = Yancı (2019)

Veri Toplama Aracı

Araştırmada FBKD’ların içeriklerini ÖDY’ler açısından incelemek için araştırmacılar tarafından geliştirilen veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama aracının geliştirilmesi sürecinde ilk olarak geleneksel ve alternatif ÖDY’leri netleştirmek için literatür taraması gerçekleştirilmiştir. İlgili literatürde yer alan birçok çalışma incelendikten sonra taslak veri toplama aracı üzerinde olması gereken teknikler ve araçlar netleştirilmiştir (Asma ve diğ., 2018; Al-Nouh ve diğ., 2014; Burnley, 2004; Bol ve diğ., 1998; Cosgrove, 1999; Çepni ve Şenel-Çoruhlu, 2010; Helgeson, 1992; O’Neil, 1992; Yılmaz ve Çiviler, 2012). Bu kapsamda taslak ölçme aracı GÖDY’ler; Çok Seçmeli Testler (ÇST), Doğru/Yanlış (D/Y), Boşluk Doldurma (BD), Eşleştirme ve Kısa Cevaplı Sorular’dan (KCS) oluşan teknik ve araçları içermektedir. Diğer taraftan AÖDY’ler; Açık Uçlu Sorular (AUS), Tanılayıcı Dallonmuş Ağaç (TDA), Proje Geliştirme (PG), Çizim, Yapılandırılmış Grid (YG), Bulmaca, Kelime İlişkilendirme Testi (KİT), Kavram Ağı (KA), Zihin Haritası (ZH), Anlam Çözümleme Tablosu (AÇT), Performans Değerlendirme/Rubrik (PD/R), Portfolyo, Yazılı Rapor (YR), Görüşme, Poster, Grup Değerlendirme /Akran Değerlendirme (GD/AD), Öz Değerlendirme (ÖD) Kontrol Listesi (KL) ve Tutum Ölçeği’den (TÖ) oluşan teknik ve araçları içermektedir. Veri toplama aracı üzerinde yer verilmesi gereken teknikler ve araçlar literatür destekli olarak netleştirildikten sonra oluşturulan taslak kontrol listesi fen bilimleri eğitiminde ÖD konusunda bir uzmana, dil açısından

değerlendirilmesi için bir Türkçe eğitimcisine ve bir de ÖD alanında uzman toplam üç akademisyene görüşleri ve önerileri alınmak üzere sunulmuştur. Hangi sınıf düzeyi ve konu alanının incelendiğini kaydetmek için ölçme aracının ilk bölümünde sınıf düzeyi, konu alanı ve ünite/konu alanı bilgilerinin yer aldığı bölüm oluşturulmuştur. Sonrasında kategorik olarak ÖDY’ler sıralanmıştır. Araştırma sürecinde veri toplamak amacıyla gerek literatür desteği gerekse de uzman desteğiyle son hali verilen “Geleneksel ve Alternatif Ölçme-Değerlendirme Teknikleri ve Araçları Kontrol Listesi” oluşturulmuştur (Ek 1).

Verilerin Analizi

Araştırmada FBKD’ların içeriklerini ÖDY’ler açısından incelemek için içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi; metinleri (veya diğer anlamlı nitel konular) kullanım bağlamları dikkate alınarak tekrarlanabilir ve geçerli çıkarımlar yapmaya yönelik bir analiz süreci olarak görülmektedir (Krippendorff, 2013). Literatürde içerik analizine yönelik temel içerik analizi, yorumlayıcı içerik analizi ve nitel içerik analizi gibi farklı yaklaşımları mevcuttur (Drisko ve Maschi, 2016). Bu araştırmada veriler temel içerik analizi ile çözümlenmiştir. Temel içerik analizi verileri esas olarak tümdengelimci veya tümevarımcı olarak üretilen kod listelerini kullanma fırsatı vermektedir (Drisko ve Maschi, 2016). Bu araştırmada tümdengelimci bir yol izlenmiştir. Bu anlamda ulusal literatürde yaygın bir şekilde vurgu yapılan ÖDY’ler dikkate alınarak “Geleneksel ve Alternatif Ölçme-Değerlendirme Teknikleri ve Araçları Kontrol Listesi”

oluşturulmuştur. Bununla birlikte temel içerik analizinin tercih edilmesinin bir diğer nedeni de gizli içerikten ziyade kelimenin tam anlamıyla mevcut olan şekli anlamına gelen açık içeriğe odaklanmasında dolaydır. Böylece fen bilimleri ders kitapları içeriklerindeki ÖDY'ler incelenirken doğrudan geleneksel ve alternatif ÖDY'lerin yer aldığı bölümler analize tabi tutulmuştur. Analiz sürecinde öncelikle analize tabi tutulacak kitap bölümleri ya da etkinlik başlıklarını belirlemek için ders kitaplarının tamamı ön incelemeden geçirilmiştir. ÖDY'lerin somut ve net bir şekilde yer aldığı bölümler belirlendikten sonra (Tablo 1) araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçme aracı (Ek 1) kullanılarak açık içeriğe bağlı ilk kodlama süreci gerçekleştirilmiştir. İlk kodlama süreci ile birlikte kategori ve kod listesine göre tüm ders kitaplarında bulunan her ünite için bir tablo oluşturulmuş ve toplamda 49 adet tablo elde edilerek ilk analiz süreci ikinci yazar tarafından gerçekleştirilmiştir. İkinci yazar ilk analiz sürecini gerçekleştirdikten sekiz ay sonra ikinci analiz olarak aynı süreci tekrar gerçekleştirmiştir. Bunun yanında birinci yazar da ikinci yazardan bağımsız olarak analiz sürecini gerçekleştirmiştir. Böylece daha geçerli ve güvenilir bulgular elde edilmeye çalışılmıştır. Analiz sonucunda konu alanlarına göre kullanılan teknik ve araçların betimsel (sıklık) değerlerine ulaşılmıştır. Analiz sonucunda konu alanlarına göre her bir yayınevine ait kitaplardan elde edilen bulgular dört ana kategoride (“Dünya ve Evren”, “Canlılar ve Yaşam”, “Fiziksel Olaylar” ve “Madde ve Doğası”) sergilenmiştir.

Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Çalışmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için tüm ders kitapları geliştirilen kategori ve kod listesine göre (Ek 1) ilk olarak ikinci yazar tarafından 21/01/2020-11/03/2020 tarihleri arasında analiz edilmiştir. Aradan geçen sekiz ay sonra ikinci yazar tarafından yapılan ikinci analiz çalışması 30/10/2020-06/11/2020 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. İkinci yazar tarafından farklı zaman diliminde gerçekleştirilen analizler arasında çelişki yaşanan kod sayısı 64 olarak belirlenmiştir. İkinci yazarın iki farklı zaman dilimindeki kodlamaları arasındaki uyuma yüzdesi 0.68 olarak hesaplanmıştır. İkinci yazarın birinci ve ikinci kodlaması arasında çok fazla çelişki yaşanan kod olmasının birinci nedeni; ikinci yazarın son kodlamayı yapmadan hemen önce detaylı bir AÖDY'lere yönelik aldığı eğitime bağlanabilir. Diğer taraftan ikinci

yazarın ilk kodlamada çok fazla kafa karışıklığı yaşanmasına neden olan bir diğer unsur bazı ders kitaplarında geleneksel ve alternatif ÖDY'lerin bir soruda bütünleştirilerek kullanılmasına (örneğin çoktan seçmeli bir sorunun her bir seçeneğinin tanılayıcı dallanmış ağaç olarak verilmesi gibi) bağlanabilir. Diğer taraftan bağımsız olarak gerçekleştirilen birinci yazarın kodlaması ve ikinci yazarın son kodlaması arasında çelişki yaşanan kod sayısı 16 olarak belirlenmiştir. Son durumda kodlayıcılar arası uyuma 0.92 olarak hesaplanmış ve bu değer yeterli olduğu belirlenmiştir (Miles ve Huberman, 1994). Bu anlamda inandırıcılık için hem ikinci yazarın farklı zamanlarda gerçekleştirdiği kodlamalardaki çelişki hem de birinci ve ikinci yazarın bağımsız olarak gerçekleştirdiği kodlamalardaki çelişkiler üçüncü bir ÖD uzmanı eşliğinde hemfikir olunan kodlamalarla düzenlenmiştir. Ayrıca araştırmada aktarılabirlik için ders kitaplarındaki içerik bölümlerinin nasıl seçildiği ve analiz edildiği (dahil etme ve hariç tutma kriterleri) detaylı olarak açıklanmıştır. Tutarlılık için ise araştırmanın amacı ve alt problemlerine yanıt bulmak amacıyla uygun veri toplama aracının geliştirilmesine ve elde edilen bulguların araştırmanın problem cümlesine yanıt niteliğinde olmasına özen gösterilmiştir. Ek olarak geçerlik ve güvenilirlik açısından çalışmada incelenen kaynaklar Milli Eğitim Bakanlığı onaylı ders kitaplarıdır. Son olarak araştırmanın yürütülmesinde sakınca olmadığı hususunda ilgili kurumdan gerekli etik kurul izni (Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, 04.02.2021 tarih, 2021/1 sayılı toplantı ve E-92405296-299-8701 sayı numarası) alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde 5-8. sınıf FBKD'lerde yer alan “Dünya ve Evren”, “Canlılar ve Yaşam”, “Fiziksel Olaylar” ve “Madde ve Doğası” konu alanlarına göre ÖDY'lerin durumuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Tablo 3'te “Dünya ve Evren” konu alanlarında yer alan ÖDY'lere ilişkin dağılım verilmiştir. Tablo 3'te “Dünya ve Evren” konu alanlarıyla ilgili elde edilen bulgular incelendiğinde GÖDY'lerden dokuz adet ÇST, sekiz adet D/Y, yedi adet BD, beş adet eşleştirme ve dört adet KCS'ye en az bir kez yer verildiği belirlenmiştir. Tablo 4'te “Canlılar ve Yaşam” konu alanlarında yer alan ÖDY'lerin dağılımı verilmiştir.

Tablo 3. “Dünya ve Evren” konu alanlarında yer verilen ÖDY'ler

Kategori	Teknik ve Araçlar	Güneş, Dünya ve Ay		Güneş Sistemi ve Tutulmalar		Güneş Sistemi ve Ötesi		Mevsimler ve İklim	Toplam**
		5A*	5B	6C	6D	7E	7F		
Geleneksel	ÇST	1	1	2	2	1	1	1	9
	D/Y	1	2	1	1	1	1	1	8
	BD	0	1	1	1	1	2	1	7
	Eşleştirme	0	1	2	0	0	1	1	5
	KCS	0	1	0	1	1	0	1	4
Alternatif	AUS	4	1	1	3	2	2	3	16
	TDA	2	0	0	0	0	1	0	3
	PG	0	0	1	1	0	0	1	3
	Çizim	2	0	1	0	0	0	0	3
	KH	0	0	1	0	0	0	0	1
	D/RO	1	0	0	0	0	0	0	1
	Gözlem	1	0	0	0	0	0	0	1

Not. * = Beşinci sınıf A yayınevi, ** = Her bir üniteye konularda ilgili teknik ve araçların en az bir kez olması durumuna göre verilen sayıdır. Herhangi bir değer almayan ÖDY'ler tabloda gösterilmemiştir.

Tablo 4. “Canlılar ve Yaşam” konu alanlarında yer verilen ÖDY’ler

Kategori	Teknik ve Araçlar	Canlılar Dünyası; İnsan ve Çevre		Vücutumuzdaki Sistemler; Vücutumuzdaki Sistemlerin Sağlığı		Hücre ve Bölünmeleri; Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme		DNA ve Genetik Kod; Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi	Toplam**
		5A*	5B	6C	6D	7E	7F	8G	
Geleneksel	ÇST	2	2	2	9	2	2	2	21
	D/Y	3	2	2	2	2	2	3	16
	KCS	0	0	4	2	5	2	2	15
	BD	2	2	2	2	2	1	2	13
	Eşleştirme	0	0	2	0	2	0	0	4
Alternatif	AUS	2	3	9	7	5	7	7	40
	PG	0	1	2	0	0	0	2	7
	YG	2	1	1	0	0	1	0	5
	Bulmaca	1	0	0	0	0	1	1	3
	TDA	1	0	0	0	0	1	1	3
	Çizim	0	0	0	0	0	0	3	3
	AÇT	0	0	1	1	0	0	0	2

Not. *Beşinci sınıf A yayınevi, **Her bir ünitedeki konularda ilgili teknik ve araçların en az bir kez olması durumuna göre verilen sayıdır. Herhangi bir değer almayan ÖDY’ler tabloda gösterilmemiştir.

Tablo 4’te “Canlılar ve Yaşam” konu alanlarıyla ilgili elde edilen bulgular incelendiğinde GÖDY’ler arasında 21 adet ÇST, 16 adet D/Y, 15 adet KCS, 13 adet BD ve dört adet eşleştirme sorularına yer verildiği belirlenmiştir. AÖDY’ler açısından ise 40 adet AUS, yedi adet PG, beş adet YG, üç adet bulmaca, üç adet TDA, üç adet çizim, üç adet AÇT’den oluşan teknik ve araçlara yer verildiği belirlenmiştir. Diğer taraftan AÖDY’ler arasında PD/R, portfolyo, D/RO, YR, poster, GD/AD, ÖD, KL, TÖ, görüşme, gözlem, KİT, KH, KA ve ZH gibi teknik ve araçlara yer verilmediği belirlenmiştir. Böylece ders kitaplarında “Canlılar ve Yaşam” konu alanlarında GÖDY’lere en az 69 kez yer verildiği, AÖDY’lere en az 63 kez yer verildiği belirlenmiştir. Tablo 5’te “Fiziksel Olaylar” konu alanlarında yer alan ÖDY’lerin dağılımı verilmiştir

Tablo 5’te “Fiziksel Olaylar” konu alanlarıyla ilgili bulgularda GÖDY’ler arasında 28 adet ÇST, 27 adet D/Y, 19 adet BD, 17 adet KCS ve altı adet eşleştirme sorularına yer verildiği belirlenmiştir. AÖDY’ler açısından ise 53 adet AUS, 22 adet çizim, 13 adet PG, beş adet YG, üç adet TDA, üç adet bulmaca, iki adet AÇT ve bir adet posterden oluşan teknik ve araçlara yer verildiği belirlenmiştir. Diğer taraftan ders kitaplarında AÖDY’ler arasında yer alan KİT, KH, KA, ZH, PD/R, portfolyo, D/RO, YR, GD/AD, ÖD, KL, TÖ, görüşme ve gözlem gibi teknik ve araçlara yer verilmediği belirlenmiştir. Böylelikle “Fiziksel Olaylar” konu alanlarında genel olarak GÖDY’lere en az 97 kez yer verildiği, AÖDY’lere ise en az 102 kez yer verildiği belirlenmiştir. Tablo 6’da “Madde ve Doğası” konu alanlarında yer alan ÖDY’lerin dağılımı verilmiştir.

Tablo 5. “Fiziksel Olaylar” konu alanlarında yer verilen ÖDY’ler

Kategori	Teknik ve Araçlar	Kuvvetin Ölçülmesi ve Sürtünme; Işığın Yayılması; Elektrik Devre Elemanları		Kuvvet ve Hareket; Ses ve Özellikleri; Elektrik İletimi		Kuvvet ve Enerji; Işığın Madde ile Etkileşimi; Elektrik Devreleri		Basınç; Basit Makineler; Elektrik Yükleri ve Elektrik Enerjisi	Toplam**
		5A*	5B	6C	6D	7E	7F	8G	
Geleneksel	ÇST	4	3	5	7	3	3	3	28
	D/Y	5	4	3	4	3	5	3	27
	BD	2	3	3	2	3	3	3	19
	KCS	5	1	3	0	6	1	1	17
	Eşleştirme	3	0	0	1	0	1	1	6
Alternatif	AUS	9	4	10	6	8	8	8	53
	Çizim	7	5	2	3	1	2	2	22
	PG	5	0	3	1	1	0	3	13
	YG	1	0	2	0	0	2	0	5
	TDA	0	0	0	0	0	2	1	3
	Bulmaca	0	0	0	0	2	1	0	3
	AÇT	1	0	0	1	0	0	0	2
Poster	1	0	0	0	0	0	0	1	

Not. * = Beşinci sınıf A yayınevi, ** = Her bir ünitedeki konularda ilgili teknik ve araçların en az bir kez olması durumuna göre verilen sayıdır. Herhangi bir değer almayan ÖDY’ler tabloda gösterilmemiştir.

Tablo 6. “Madde ve Doğası” konu alanlarında yer verilen ÖDY’ler

Kategori	Teknik ve Araçlar	Madde ve Değişim		Madde ve Isı		Madde ve Karışımlar		Madde ve Endüstri	Toplam**
		5A*	5B	6C	6D	7E	7F	8G	
Geleneksel	KCS	0	2	3	3	5	1	3	17
	D/Y	3	2	1	1	1	1	1	10
	ÇST	1	1	1	2	2	1	1	9
	BD	0	3	1	1	1	1	1	8
	Eşleştirme	0	0	1	1	3	0	1	6
Alternatif	AUS	1	3	4	3	5	5	6	27
	YG	1	0	2	0	1	1	0	5
	PG	0	0	1	1	1	0	1	4
	Çizim	0	0	0	0	0	1	1	2
	TDA	0	0	0	0	0	1	0	1
	KA	0	0	0	1	0	0	0	1
	AÇT	0	0	0	1	0	0	0	1
	Bulmaca	1	0	0	0	0	0	0	1

Not. * = Beşinci sınıf A yayınevi, ** = Her bir ünitedeki konularda ilgili teknik ve araçların en az bir kez olması durumuna göre verilen sayıdır. Herhangi bir değer almayan ÖDY’ler tabloda gösterilmemiştir.

Tablo 6’daki bulgulara göre “Madde ve Doğası” konu alanlarında GÖDY’ler arasında 17 adet KCS, 10 adet D/Y, dokuz adet ÇST, sekiz adet BD ve altı adet eşleştirme sorularına yer verildiği belirlenmiştir. AÖDY’ler açısından bakıldığında 27 adet AUS, beş adet YG, dört adet PG, iki adet çizim, bir adet TDA, bir adet KA, bir adet AÇT ve bir adet bulmacadan oluşan teknik ve araçlara yer verildiği belirlenmiştir. Diğer taraftan AÖDY’ler arasında KİT, KH, ZH, PD/R, portfolyo, D/RO, YR, poster, GD/AD, ÖD, KL, TÖ, görüşme ve gözlem gibi teknik ve araçlara yer verilmediği belirlenmiştir. Böylece “Madde ve Doğası” konu alanlarında genel olarak GÖDY’lere en az 50 kez yer verildiği, AÖDY’lere ise en az 42 kez yer verildiği belirlenmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada 2018 yılı FBDÖP’ye göre hazırlanan 2019 yılı FBDK’ların içerikleri ÖDY’ler açısından incelenmiştir. Bu doğrultuda 5-8. sınıf düzeylerinde yedi adet FBDK ÖDY’ler açısından analiz edilmiştir. Böylelikle konu alanlarına ve genel duruma yönelik bulgular tartışılarak sonuçlandırılmıştır.

Araştırma bulgularında “Dünya ve Evren” konu alanlarında GÖDY’ler arasında en fazla ÇST, D/Y ve BD türünde, en az ise KCS ve eşleştirme sorularına yer verildiği belirlenmiştir. “Canlılar ve Yaşam” konu alanlarında GÖDY’ler arasında en fazla ÇST, D/Y, KCS ve BD sorulara yer verildiği, en az ise eşleştirme sorularına yer verildiği tespit edilmiştir. “Fiziksel Olaylar” konu alanlarında yer alan GÖDY’ler arasında en fazla ÇST, D/Y, BD ve KCS, en az ise eşleştirme sorularına yer verildiği belirlenmiştir. “Madde ve Doğası” konu alanları incelendiğinde ise GÖDY’ler arasında en fazla KCS, D/Y, ÇST ve B/D sorularına, en az ise eşleştirme sorularına yer verildiği tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre genel olarak tüm konu alanlarında GÖDY’lerin büyük bir çoğunluğuna yer verildiği söylenebilir. Bu sonuçlar Alkan’ın (2015) 2013-2014 eğitim-öğretim yılında okutulan 5-8. sınıf fen ve teknoloji ders kitapları inceleyerek yürüttüğü çalışmada ulaştığı GÖDY’lere AÖDY’lere oranla daha fazla yer verildiği sonucuyla paralellik göstermektedir. Ek olarak mevcut araştırma bulgularıyla tutarlı olarak Bakır (2018) çalışmada 2016-2017 eğitim-öğretim yılında okutulan FBDK’ların ünite değerlendirmelerinde en fazla

GÖDY’lerden biri olan ÇST’lere yer verildiğini belirlemiştir. Ek olarak literatürde beşinci sınıf fen bilimleri ders kitaplarında GÖDY’lerin daha fazla kullanıldığını (Aslan ve diğerleri, 2019), dördüncü sınıf FBDK’larda ÖD sorularının ağırlıklı olarak GÖDY’lerden oluştuğunu (Doğan ve Çiftçi, 2020) belirleyen araştırma sonuçları görmek de mümkündür. Mevcut araştırma açısından FBDK’larda konu alanlarında genellikle GÖDY’lerin kullanılmasının nedeni ortaokul öğrencilerinin ulusal düzeyde tabii tutulduğu sınavların GÖDY’leri temel almasına bağlanabilir. Özellikle “ilköğretim ve ortaöğretim kurumları bursluluk sınavı” ve “liselere geçiş sınavı” gibi ortaokul öğrencileri için önem arz eden sınavlarda öğrencilere ÇST’lerin sunulması kaçınılmaz olarak ders kitaplarında GÖDY’lerin hakim olmasını sağlamış olabilir. Diğer taraftan öğretmenlerin sınıf mevcudlarının kalabalık olmasına yönelik düşünceleri (Acar ve Anıl, 2009; Okur ve Azar, 2011; Öztürk ve diğ., 2013; Soğukpınar ve Gündoğdu, 2020; Uluçınar ve diğ., 2004) dolaylı olarak ders kitaplarında yer verilen ÖDY’leri etkileyebilmektedir. Bu anlamda mevcut çalışmada ders kitaplarında GÖDY’lerin büyük bir çoğunluğuna yer verilmiş olması, bu yaklaşımların kısa sürede ölçümlere ve değerlendirme sonuçlarına ulaşılmasına izin vermesine bağlanabilir.

Konu alanlarının tamamında ya da en az üçünde yer alan AÖDY’ler arasında AUS, TDA, YG, PG, çizim, AÇT, bulmaca gibi teknik ve araçlar yer almaktadır. Bu bulgulara öğrencilerin bir çözüme ulaşmak için problem çözme yöntemlerini kullanmalarına izin veren AUS’ler (Cosgrove, 1999) fazlaca yer verilmesi olağan karşılanabilir. Ayrıca mevcut çalışmada ulaşılan bu sonuç, Bakır (2018) tarafından 2016-2017 eğitim-öğretim yılında okutulan 5-8. sınıflara ait beş farklı FBDK’da ünite değerlendirmelerinde AUS’lere fazla yer verildiğini belirlediği sonucuyla örtüşmektedir. Ek olarak 2018 yılı FBDÖP’de disiplinler arası bir bakış açısıyla araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının temel alındığı (MEB, 2018) düşünüldüğünde fen bilimleri ders kitaplarında en fazla AUS’lere yer verilmesi tesadüf olarak karşılanmayabilir. Bu anlamda öğretmenlerin AÖDY’ler arasında kullanmayı en az tercih ettikleri ölçme araçlarının YG (Akdağ, 2011) ve TDA olduğu (Akdağ, 2011; Okur ve Azar, 2011) belirlenmiştir. Buradan yola çıkarak mevcut araştırma

bulgularında yürürlükte olan fen bilimleri ders kitaplarında konu alanlarının çoğunda YG ve TDA gibi araçlara yer verilmesi olumlu bir gelişme olarak görülebilir. Diğer taraftan araştırma bulgularında birçok konu alanında yer verilen bir diğer AÖDY ise projelerdir. Öğrencilerin fen bilimleri derslerinde proje oluşturmalarını sağlamaya yönelik görevler sadece Türkiye’de benimsenen anlayış değildir. Örneğin son yıllarda proje tabanlı öğrenme, STEM (Science, technology, engineering, and mathematics) eğitimi, disiplinler arası eğitim, girişimcilik, mühendislik tasarım süreçleri gibi yaklaşımlarla öğrencilerin yenilikçi fikirler üretmeleri sağlanarak, fikirlerini tasar ya da hizmete dönüştürmelerine imkan veren projelere önemin arttığı söylenebilir. Bundan dolayı proje oluşturmaya yönelik görevlerin ders kitaplarına fazlasıyla yansıtıldığı söylenebilir.

Ders kitaplarında sıkça yer verilen bir diğer AÖDY aracı çizimlerdir. Öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini çizimlerle ortaya koymak (Atasoy ve diğ., 2007), zihinsel modellerini ortaya çıkarmak (Ültay ve diğ., 2017) ve kavram yanılgılarının tespit etmek (Mutlu ve Özel, 2008) için çizimler kullanılması; FBDK’larda bu araçlara verilmesine yol açmış olabilir. Bununla birlikte fen derslerinde duyu organları ile doğrudan deneyimlenemeyen olgu ve varlıklara (proton, nötron, atom altı parçacıklar, evren, bitki ve hayvan hücresi, erime-donma, ısı-sıcaklık, kütle ve ağırlık vb.,) ilişkin yanılgıların fazla olması ders kitaplarında çizimlerin daha fazla yer bulmasını sağlamış olabilir. Mevcut araştırmada incelenen ders kitaplarındaki konu alanlarının çoğunda yer verilen bir diğer AÖDY de AÇT’dir. Fen kavramlarının tanımlayıcı ve ayırt edici özelliklerinin öğrenilmesinde önemli bir araç olan (Çetinkaya ve Taş, 2011) AÇT’lerin fen eğitiminde sıkça kullanılan araçlardan biri olduğu söylenebilir. Dolayısıyla fen bilimleri ders kitaplarında bazı konu alanında AÇT’lere yer verilmesi olağan karşılanabilir. Son olarak ders kitaplarında birçok konu alanında karşılaşılan bir diğer AÖDY ise bulmacalardır. Bulmacaların farklı şekillerde oluşturulabilmesi ve öğrencileri düşünmeye sevk ederek oyun şeklinde tamamlanabilmesi (Er ve Şaşmaz-Ören, 2015), bu araçların eğlenceli olmasını sağlamış olabilir. Böylelikle bulmacaların hem öğretimsel hem de eğlenceli yönünün bilincinde olan kitap yazarları, ders kitaplarında bulmacalara da sıkça yer vermiş olabilir.

Diğer taraftan mevcut araştırmada AÖDY’ler açısından bir konu alanında en az bir kez ya da çok sınırlı sayıda yer verilen araç ve tekniklerin; gözlem, KH, KA, poster, D/RO olduğu belirlenmiştir. Mevcut araştırmada sadece bir konu alanında ya da çok sınırlı sayıda yer verilen gözlem tekniğine, değerlendirme amaçlı birçok konu alanında çok sık yer verilmesi gerektiği söylenebilir. Gözlem yapmanın FBDK’larda gerek deneylerin yapılması gerekse de etkinliklerin yapılması süreçlerinde kaçınılmaz olarak kullanılan bilimsel süreç becerilerinden biri olduğu söylenebilir. Gözlem tekniğine çok fazla yer verilmemesinin nedeni kitap yazarlarının kitap içeriklerinde deneyleri ve diğer etkinlikleri gözlem becerisini geliştirmek için yeterli görmeleri dolayısıyla gözlem tekniği olarak ayrıca değerlendirme bölümünü ihtiyaç duymamalarına bağlanabilir. Diğer taraftan KH ve KA gibi araçlara çok fazla yer verilmemesi, bu araçların şablon olarak verilmesi yerine fen bilimleri öğretmenlerinin kitap dışında başvurması gereken araçlar olarak görülmesine bağlanabilir. Mevcut araştırmada incelenen ders kitaplarında

daha az yer verilen bir diğer AÖDY de posterlerdir. Aslında mevcut araştırmada sıkça yer verildiği belirlenen AÖDY’lerden birinin de projeler olduğu belirlenmişti, bu anlamda proje sonuçlarının sunulacağı yollardan biri olan posterlerden de sıkça yararlanılabildi. Böylece posterlerin az kullanılmasının nedeni proje ile bağlantısının kurulmaması olabilir. Posterlere daha az yer verilmesi, KH ve KA’da yorumlandığı gibi ders kitapları dışında öğretmenlerin tercihine bırakılmış olmalarına bağlanabilir. Son olarak fen bilimleri ders kitaplarında çok sık yer verilmeyen AÖDY’lerden biri de D/RO tekniğidir. Drama tekniğinin ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarına (Kahyaoglu ve diğ., 2010; Yılmaz-Cihan, 2006), fene karşı tutumlarına (Yılmaz-Cihan, 2006), diğer taraftan rol oynama tekniğinin akademik başarı, kavramsal anlama ve sosyal ilişkilerin gelişmesine olumlu yansımaları olduğu (Türköz, 2018) dikkate alındığında D/RO gibi tekniklerin FBDK’larda sıkça yer verilen teknikler olması gerektiği söylenebilir. Mevcut araştırmada ders kitaplarında D/RO tekniklerine daha az yer verilmesinin nedeni uygulamanın fen bilimleri öğretmenlerinin insiyatifine bırakılmasına da bağlanabilir.

Literatürde FBDK’larda AÖDY’ler içerisinde daha az yer verilen teknik ve araçlara ilişkin farklı sonuçlara ulaşılabildiği dikkat çekmektedir. Örneğin; Alkan (2015) 2013-2014 eğitim-öğretim yılında okutulan 5-8. sınıf FTDK’ları incelediği araştırmasında AÖDY’ler arasında KİT, PG, PD/R, portfolyo ve YR gibi teknik ve araçlara daha az yer verildiği belirtmiştir. Bu anlamda Alkan’ın (2015) geçmiş yıllarda okutulan FTDK’ları inceleyerek ulaştığı araştırma sonuçları ile mevcut araştırma sonuçlarının oldukça farklı olduğu söylenebilir. Diğer taraftan Bakır (2018) ise 2016-2017 eğitim-öğretim yılında okutulan 5-8. sınıflara ait beş farklı FBDK’da ünite değerlendirmelerini inceleyerek, AÖDY’ler arasında KH, TDA ve YG tekniklerine daha az yer verildiğini belirlemiştir. Bu farklılıklar ilgili dönemde yayımlanan fen öğretim programlarında farklı derecelerde ağırlık verilen ÖDY’lere bağlı olarak, bu durumun fen ders kitaplarına farklı şekillerde yansımış olmasına bağlanabilir. Bunun bir diğer nedeni de 2005 yılı FTÖP’de AÖDY’ler daha fazla vurgulanmaktaydı ancak gerek öğretmenlerin gerekse de araştırmacıların bunlar hakkındaki farkındalığının, bilgisinin ve tecrübesinin günümüzde olduğu kadar detaylı ve yeterli olmaması olarak gösterilebilir. Bundan dolayı da günümüzdeki FBDK’lar ile geçmişte kullanılan ders kitaplarında AÖDY’ler açısından sınırlı sayıda yer verilen teknikler ve araçlar farklılık göstermiş olabilir. Ek olarak mevcut araştırmada tüm konu alanlarında yer verilmeyen AÖDY’ler arasında ise KİT, ZH, portfolyo, YR, görüşme, GD/AD, ÖD, KL ve TÖ gibi teknik ve araçların olduğu belirlenmiştir. Örneğin, GD/AD ve ÖD ile ilgili olarak, 2018 yılı FBDÖP’de öğrencilerin akranları ile birlikte bir bilgiyi araştırıp sorgularken etkili iletişim kurmalarına ve iş birliği yapmalarına vurgu yapılmakta, bu iş birliğinin öğrenme ürünlerinin değerlendirilmesinde de kullanılması gerektiğine dikkat çekilmektedir (MEB, 2018). Bu anlamda FBDK’larda GD/AD ve ÖD gibi teknik ve araçlara yer verilmemesi şaşırtıcıdır. Ayrıca benzer sonuçların daha önce yayımlanmış FTDK’larda da olduğunu görmek mümkündür (Alkan, 2015). Böylelikle 2018 yılı FBDÖP’de dikkat çekilen ÖD sürecinde azami çeşitlilik ve esneklik anlayışıyla (MEB, 2018), bu sonuçların örtüşmediği söylenebilir. Benzer şekilde mevcut araştırma sonuçlarından

bir kısmı Alkan'ın (2015) 2013-2014 eğitim-öğretim yılında okutulan 5-8. sınıf FTDK'ları incelediği çalışmasında; görüşme, portfolyo ve AD teknik ve araçlarına yer verilmediği sonucuya örtüşmektedir. Bununla birlikte Alkan (2015) FTDK'larda gözlem, drama gibi tekniklere de yer verilmediğini belirlemiştir.

Sonuç olarak 2018 FBDÖP'ye göre hazırlanan 2019 yılı FBDK'larda GÖDY'lere AÖDY'lerden daha fazla yer verildiği belirlenmiştir. Ayrıca tüm konu alanlarında GÖDY'lere yer verildiği, diğer taraftan AÖDY'lere ise konu alanlarına göre bazı teknik ve araçlara tutarlı ve düzenli olarak yer verildiği belirlenmiştir. Bununla birlikte bazı AÖDY'lere yönelik teknik ve araçlara ise yer verilmediği belirlenmiştir. Bu sonuçlar elbette bazı sınırlılıklar çerçevesinde geçerlidir. Bu anlamda bu çalışmada ulaşılan sonuçlar 2019 yılında yayımlanan ortaokul FBDK'lar ve bu kitapların bazı bölümleri ile sınırlıdır (yöntem bölümünde detaylar verilmiştir). Bu çalışmada FBDK'larda gözlem, KH, KA, poster, D/RO gibi AÖDY'lere yeterince yer verilmediği belirlenmiştir. Belirlenen bu eksikliklerden yola çıkarak "Dünya ve Evren" konu alanlarında öğrencilerin doğal bir laboratuvar ortamı olan çevreyi; gündüz gökyüzü görünümü, gece gökyüzü görünümü, güneşin ve Ay'ın günün farklı zamanlarındaki konumlarını gözlemlenmelerini sağlayacak değerlendirmeler yapılabilir. Bunun yanında bir taraftan öğrencilerin konuları özetlemelerini sağlayacak ünite sonu değerlendirmelerde diğer taraftan öğrencilerin ön bilgilerinin ortaya çıkarmak amacıyla ünitelerin/konu alanlarının başında KH, KA ve ZH gibi araçlara daha fazla yer verilebilir. Ayrıca FBDK'larda fazlaca yer verilen proje görevlerinde öğrencilerin son ürünlerini sunmalarını sağlamaya yönelik ya da araştırma ödevi sonuçlarını sunmaya yönelik poster görevleri artırılabilir. Ek olarak özellikle soyut kavramların somutlaştırılması ve öğretim sürecinin öğrenciler açısından daha aktif ve eğlenceli hale gelmesini sağlamak amacıyla D/RO tekniklerine gerek konu içerisinde gerekse de ünite sonu değerlendirmelerde daha fazla yer verilebilir. Bu çalışmada AÖDY'ler arasında KİT, ZH, portfolyo, YR, görüşme, GD/AD, ÖD, KL ve TÖ gibi teknik ve araçlara yer verilmediği belirlenmiştir. Bu anlamda öğrencilerin ön bilgilerinin ya da kavram yanılgılarını ortaya çıkarmak amacıyla ders kitaplarında ünite veya konu alanı girişlerinde KİT, KH ve görüşme gibi teknik ve araçlar kullanılabilir. Altıncı sınıf öğrencilerinin fen derslerinde AÖDY'lerde klasik testlerde gösterilen çıktılardan çok daha fazlasını öğrendikleri (Stears ve Gopal, 2010) dikkate alındığında FBDK'larda AÖDY'lere daha fazla yer verilmesi gerektiği söylenebilir. Bu anlamda Cheng (2006) fen bilimleri öğretmenlerinin AÖDY'ler ile ilgili görüşlerinden yola çıkarak AÖDY'ler ile ilgili müfredat kaynaklarının (rehber materyallerin) geliştirilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Diğer taraftan Alhawari (2019) öğrencilerin AÖDY'ler sayesinde fen öğrenmede önemli ölçüde ilerleme kaydettiğini kendi yeteneklerini yansıttıklarını, ayrıca fen konusunda başarıya ulaşmak için üstbilişsel becerilerini kullandıklarını belirlemiştir. Bu anlamda uluslararası literatürde fen öğretiminde AÖDY'ler ile ilgili olumlu çıktılar elde edilmesi (Alhawari, 2019, Cheng, 2006; Ferebee, 2013; Kelly, 2007; Letina, 2015; Stears ve Gopal, 2010) mevcut çalışmada AÖDY'lere daha fazla yer verilmesi gerektiğine yönelik önerileri destekler niteliktedir. Diğer taraftan KİT, KH ve görüşme gibi araç ve teknikler ünite sonu değerlendirmelerde

kavramsal değişimi ve gelişimi değerlendirmek amacıyla da kullanılabilir. Bunların yanında son yıllarda öğrenci performansının değerlendirilmesine yapılan vurguların arttığı düşünüldüğünde, ders kitaplarına öğrencilerin performansını sergileyebileceği görevler, koleksiyonlar, öz geçmişler ve dönem faaliyetlerini toparlayabilecekleri portfolyo etkinlikleri eklenebilir. Bununla birlikte öğrencilerin portfolyo dosyalarında YR, GD/AD, ÖD, KL ve TÖ gibi teknik ve araçları tamamlamalarını sağlayacak görevler bulunabilir. Son olarak GÖDY'lerin analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerileri destekleyici nitelikte olmadığı belirtilmektedir (Birgin ve Gürbüz, 2008). Dolayısıyla öğretmenlerin AÖDY'lerin analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerileri geliştirdiğini düşünmeleri (Kuran ve Kanatlı, 2009) FBDK'larda AÖDY'leri temel alan teknik ve araçlara daha fazla yer verilmesi gerektiğine yönelik iddiaları desteklemektedir.

Yazar Katkı Oranı

Birinci yazar çalışmanın planlanması, alan yazın taraması, verilerin analizi ve raporlama sürecini gerçekleştirmiştir. İkinci yazar ise ağırlıklı olarak veri toplama ve analiz süreçlerini gerçekleştirmiştir.

Çatışma Beyanı

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışmaya ilişkin etik kurul izni Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi'nden, 04.02.2021 tarih, 2021/1 sayılı toplantı ve E-92405296-299-8701 sayı numarası ile alınmıştır.

Kaynaklar

- Acar, M., ve Anıl, D. (2009). Sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirme sürecindeki değerlendirme yöntemlerini kullanabilme yeterlikleri, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 2(3), 354-363.
- Ahmad, S., ve Jamil, S. (2020). Development and application of structural communication grid tests for diagnosing students' misconceptions in the subject of biology at secondary level. *Journal of Contemporary Teacher Education*, 4, 73-96.
- Akçay, B., Akçay, H., ve Kahramanoğlu, E. (2017). Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarının Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 521-549.
- Akdağ, G. (2011). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin ölçme - değerlendirmeye ilişkin yeterlilik algıları ve görüşleri: Adıyaman ili örneği* (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.
- Akdemir, E., ve Çetin-Atasoy, D. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri 7 ders kitabı*, Hüseyin Kalkan (Editör). Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Ankara: Devlet Kitapları.
- Aker, S., Arslan H. B., ve Şimşek, M. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri 5 ders kitabı*, Murat Taş, Aykut Emre Bozdoğan, Ahmet Tekbıyık (editörler).

- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Ankara: Devlet Kitapları.
- Alhawari, A. E. (2019). Effect of using alternative assessment strategies in student achievement and provide them with metacognition skills in the subject of science. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 3(25), 95–112.
- Alkan, A. N. (2015). *Ortaokullarda fen ve teknoloji ders ve çalışma kitaplarında kullanılan ölçme ve değerlendirme tekniklerinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Al-Nouh, N. A., Taqi, H. A., ve Abdul-Kareem, M. M. (2014). EFL Primary School Teachers' Attitudes, Knowledge and Skills in Alternative Assessment. *International Education Studies*, 7(5), 68-84. <https://doi.org/10.5539/ies.v7n5p68>
- Andersen, K. N. (2020). Assessing task-orientation potential in primary science textbooks: Toward a new approach. *Journal of Research in Science Teaching*, 57(4), 481-509. <https://doi.org/10.1002/tea.21599>
- Arai, T., Iwane, H., ve Matsuzaki, T. (2020). Appraising science textbooks through quantitative text analysis and psychometric results of students' reading skills. *Proceedings of the 42nd Annual Meeting of the Cognitive Science Society* (3240-3246 pages), Virtual Conference Paper.
- Aslan, O., Şenel-Zor, T., ve Zor, E. (2019). Analyzing of 5th grade science textbooks in terms of measurement and assessment techniques. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48(1), 737-756.
- Aslan-Efe, H., Bakır, N., Baysal, Y. E., ve Özmen, S. (2015). 5., 6., 7. ve 8. sınıf fen ve teknoloji ders kitaplarında yer alan biyoloji ünitelerinde bulunan etkinliklerin bilimsel süreç becerileri açısından karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 238-256. <https://doi.org/10.14582/duzgef.631>
- Asma, M., Çamlıyer, H., Soytürk, M., Balcı, T., ve Çamlıyer, H. (2018). Beden eğitimi ve spor öğretiminde alternatif ölçme ve değerlendirme üzerine bir inceleme. *Sakarya University Journal of Education*, 8(3), 37-62. <https://doi.org/10.19126/suje.398201>
- Atasoy, B., Kadayıfçı, H., ve Akkuş, H. (2007). Öğrencilerin çizimlerinden ve açıklamalarından yaratıcı düşüncelerinin ortaya konulması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 679-700.
- Atıcı, T., Keskin-Samancı, N., ve Özel, Ç. A. (2007). İlköğretim fen bilgisi ders kitaplarının biyoloji konuları yönünden eleştirel olarak incelenmesi ve öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 115-131.
- Bakar, E., Keleş, Ö., ve Koçakoğlu, M. (2009). Öğretmenlerin MEB 6. sınıf fen ve teknoloji dersi kitap setleriyle ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 41-50.
- Bakır, E. (2018). *Fen bilimleri ders kitapları ünite sonu değerlendirme çalışmalarının yapısal ve bilişsel özellikleri açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Bakırcı, H., ve Öçsoy, K. (2017). An investigation of the activities in science textbooks in terms of the concept of entrepreneurship. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 7(2), 256-276. <https://doi.org/10.17984/adyuebd.322438>
- Balbağ, M. Z. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kelime ilişkilendirme testi (KİT) kullanılarak kütle ve ağırlık kavramlarına ilişkin bilişsel yapılarının belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 3(1), 69-81.
- Binns, I. C., ve Bell, R. L. (2015). Representation of scientific methodology in secondary science textbooks. *Science & Education*, 24(7), 913-936. <https://doi.org/10.1007/s11191-015-9765-7>
- Bintz, W., ve Harste, J. (1994). Where are we going with alternative assessment and is it really worth our time? *Contemporary Education*, 66, 7-12.
- Birgin, O., ve Gürbüz, R. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 163-179.
- Bol, L., Stephenson, P. L., O'connell, A. A., ve Nunnery, J. A. (1998). Influence of experience, grade level, and subject area on teachers' assessment practices. *The Journal of Educational Research*, 91(6), 323-330. <https://doi.org/10.1080/00220679809597562>
- Bolat, A., ve Uluçınar-Sağır, Ş. (2020). Altıncı sınıf fen bilimleri ders kitabının bilimin doğası temalarını kapsama bakımından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 361-381.
- Bostan-Sarioğlan, A., Can, Y., ve Gedik, İ. (2016). 6. sınıf fen bilimleri ders kitabındaki etkinliklerin araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımına uygunluğunun değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 1004-1025.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/qj0902027>
- Burnley, P. C. (2004). An earth science scrapbook project as an alternative assessment tool. *Journal of Geoscience Education*, 52(3), 245-249.
- Candra, P. M., Mercuriani, I. S., Nugroho, E. D., ve Vlorensius, V. (2020). The biological content accuracy of natural science textbooks for VIII grade. *Jurnal Pendidikan Biologi Indonesia*, 6(1), 135-146. <https://doi.org/10.22219/jpbi.v6i1.10837>
- Cheng, M. C., Chou, P. I., Wang, Y. T., ve Lin, C. H. (2015). Learning effects of a science textbook designed with adapted cognitive process principles on grade 5 students. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(3), 467-488. <https://doi.org/10.1007/s10763-013-9471-3>
- Cheng, M. H. (2006). Junior secondary science teachers' understanding and practice of alternative assessment in Hong Kong: Implications for teacher professional development. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 6(3), 227-243. <https://doi.org/10.1080/14926150609556699>
- Chou, P. I. (2020). The representation of global issues in Taiwanese elementary school science textbooks. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1007/s10763-020-10083-9>

- Corbin, J., ve Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cosgrove, K. (1999). *Alternative assessment* (Unpublished master's thesis). The Graduate School of Rowan University, New Jersey.
- Çakıcı, Y., ve Girgin, E. (2012). İlköğretim II. kademe fen ve teknoloji ders kitaplarındaki ünite sonu değerlendirme sorularının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 87-110.
- Çepni, S., ve Şenel-Çoruhlu, T. (2010). Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik hazırlanan hizmet içi eğitim kursundan öğretime yansımalar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 117-128.
- Çetinkaya, M., ve Taş, E. (2011). Canlıların sınıflandırılması konusu için web destekli kavram haritaları ve anlam çözümleme tablolarının öğrenme üzerindeki etkisinin araştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 180-195.
- Demirçalı, S., ve Alkan, B., (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri 6 ders kitabı*, Serkan Sevim (Editör). Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Ankara: Devlet Kitapları.
- Deveci, İ. (2018). Türkiye’de 2013 ve 2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programlarının temel öğeler açısından karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 799-825.
- Dixon-Krauss, L. (1996). *Vygotsky in the classroom: Mediated literacy instruction and assessment*. New York: Longman.
- Doğan, N. B., ve Çiftçi, S. (2020). 4. Sınıf fen bilimleri ders kitaplarındaki değerlendirme sorularının çeşitli açılardan incelenmesi. Coşkun Arslan, Erdal Hamarta, Sabahattin Çiftçi, Mustafa Uslu (Editörler). *Akademik Araştırmalar 2020* (215-233). Ankara: Çizgi Kitabevi.
- Dökme, İ. (2005). Milli eğitim bakanlığı ilköğretim 6. sınıf fen bilgisi ders kitabının bilimsel süreç becerileri yönünden değerlendirilmesi. *İlköğretim-Online*, 4(1), 7-17.
- Drisko, J. W., ve Maschi, T. (2016). *Content analysis*. New York: Oxford University Press.
- Er, Ö., ve Şaşmaz-Ören, F. (2015). Fen ve teknoloji dersi 7. sınıf "ışık" ünitesinde alternatif değerlendirme yaklaşımları temelli öğretimin öğrencilerin akademik başarı ve tutumları üzerine etkisi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(4), 135-163. <https://doi.org/10.18026/cbusos.17987>
- Eroğlu-Doğan, E., Ekinci, R., ve Doğan, D. (2020). Fen Bilimleri Ders Kitapları ile İlgili Yapılan Çalışmaların İncelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(5), 3479-3499.
- Ferebee, T. J. (2013). *Alternative assessment to engage student learning in a science classroom* (Unpublished master's thesis). Montana State University, Montana.
- Fulcher, G. (2010). *Practical language testing*. London: Hodder Education.
- Genç, M. N., ve Topçu, M. S. (2020). Classification of assessment and evaluation activities in an eighth-grade Turkish science textbook according to PISA science literacy proficiency levels. *European Journal of Education Studies*, 6(11), 248-260.
- Gökçe, İ. (2006). *Fen ve teknoloji dersi programı ile öğretmen kılavuzunun içsel olarak değerlendirilmesi ve uygulamada karşılaşılan sorunlar: Balıkesir örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Gökulu, A. (2015). Sekizinci sınıf fen ve teknoloji ders kitap setlerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 10(11), 683-706.
- Helgeson, S. L. (1992). Trends and Issues in Science Education. Keynote address presented to the International Symposium on Science Education (1-34 pages), June 12, Taipei, Taiwan (ERIC:ED357954).
- Hıdır, M., ve Didiş-Körhasan, N. (2018). Fen ders kitaplarındaki analogilerin incelenmesi ve fen öğreticilerinin analogilerin etkin kullanımına ilişkin görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(2), 415-453. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.506455>
- Irez, S. (2009). Nature of science as depicted in Turkish biology textbooks. *Science Education*, 93(3), 422-447. <https://doi.org/10.1002/sce.20305>
- Janisch, C., Liu, X., ve Akrofi, A. (2007). Implementing alternative assessment: Opportunities and obstacles. *The Educational Forum*, 71(3), 221-230. <https://doi.org/10.1080/00131720709335007>
- Kahyaoglu, H., Yavuzer, Y., ve Aydede, M. N. (2010). Fen bilgisi dersinin öğretiminde yaratıcı drama yönteminin akademik başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 741-758.
- Kapıcı, H. Ö., ve Savaşçı-Açıklık, F. (2015). Examination of visuals about the particulate nature of matter in Turkish middle school science textbooks. *Chemistry Education Research and Practice*, 16(3), 518-536. <https://doi.org/10.1039/c5rp00032g>
- Karaçam, S., Aydın, F., ve Digilli, A. (2014). Fen ders kitaplarında sunulan bilim insanlarının basmakalıp bilim insanı imajı açısından değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 606-627.
- Karadaş, A., Yaşar, I. Z., ve Kırbaslar, F. G., (2012). 4. ve 5. sınıf fen ve teknoloji kitaplarında “madde ve değişim” öğrenme alanı etkinliklerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(1), 94-123.
- Karakuş, B. (2009). *İlköğretim 6-8. sınıf fen ve teknoloji ders kitaplarındaki metinlerin eleştirel düşünme unsurları açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kasanda, C. D., Lubben, F., Campbell, B., Kapenda, H. M., Kandjeo-Marenga, H. U., ve Gauseb, N. (2003). Learner-centred teaching- the rhetoric and practice: The case of Namibia. In B. Putsoa, M. Dlamini and V. Kelly (Eds.), *Proceedings of the 11th annual meeting of the Southern African Association for Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 11-15 January 2003, pp. 132-136. Swaziland: Webster Print (Pty) Ltd.
- Kayak, S. (2018). Ders kitaplarında kullanılan görsellerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşıma göre öğrenmeye katkısına yönelik öğretmen görüşleri. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 4(1), 57-69.
- Kelly, V. L. (2007). *Alternative assessment strategies within a contextbased science teaching and learning approach in secondary schools in Swaziland*

- (Unpublished doctoral dissertation). University of the Western Cape, Bellville, Cape Town.
- Kim, H., ve Kang, K. (2020). The characteristics of science history materials for the 2015 revised middle school 'science' textbooks based on three-dimensional analysis. *Journal of Science Education*, 44(2), 145-156.
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology* (3rd ed.). Thousand Oaks, Sage Publication.
- Kuran, K., ve Kanatlı, F. (2009). Alternatif ölçme değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 209-234.
- Küçüközer, H., Bostan, A., Kenar, Z., Seçer, S., ve Yavuz, S. (2008). Altıncı sınıf fen ve teknoloji ders kitaplarının yapılandırma öğrenme kuramına göre değerlendirilmesi. *İlköğretim-Online*, 7(1), 111-126.
- Laçın-Simşek, C. (2009). How much and how science and technology curriculums and textbooks benefits from history of science? *İlköğretim-Online*, 8(1), 129-145.
- Lau, W. W., ve Yuen, A. H. (2009). Predictive validity of measures of the pathfinder scaling algorithm on programming performance: Alternative assessment strategy for programming education. *Journal of Educational Computing Research*, 41(2), 227-250. <https://doi.org/10.2190/ec.41.2.e>
- Letina, A. (2015). Application of traditional and alternative assessment in science and social studies teaching. *Croatian Journal of Education*, 17(1), 137-152. <https://doi.org/10.15516/cje.v17i0.1496>
- Mahendra, I. (2016). Contextual learning approach and performance assessment in mathematics learning. *International Research Journal of Management, IT & Social Sciences*, 3(3), 7-15. <https://doi.org/10.21744/irjmis.v3i3.88>
- Marzano, R. J., McTighe, J., ve Pickering, D. (1993). *Assessing student outcomes: Performance assessment using the dimensions of learning model*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Maskan, A. K., Maskan, M. H., ve Atabay, K. (2007). İlköğretim 4. sınıf fen ve teknoloji ders kitabının değerlendirme ölçütleri yönünden incelenmesi. *DÜ Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 22-32.
- MEB (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (4 ve 5. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8.sınıflar)*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Miles, M.B., ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2th Ed.). London: Sage Publications.
- Monib, W. K., Karimi, A. Q., ve Nijat, N. (2020). Effects of alternative assessment in EFL classroom: A systematic review. *American International Journal of Education and Linguistics Research*, 3(2), 7-18. <https://doi.org/10.46545/aijelr.v3i2.152>
- Moon, T. R., Brighton, C. M., Callahan, C. M., ve Robinson, A. (2005). Development of authentic assessment for the middle school classroom. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 16(2/3), 119-135.
- Muñoz, P., Véliz-Campos, M., ve Véliz, L. (2019). Assessment in the English language classroom in Chile: Exploring the washback effect of traditional testing and alternative assessment on seventh grade students. *Paideia*, 64, 97-118.
- Mutlu, M., ve Özel, M. (2008). Sınıf öğretmen adaylarının çiçekli bitkilerin büyüme ve gelişimi konuları ile ilgili anlama düzeyleri ve kavram yanlışları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 107-124.
- O'Neil, J. (1992). Putting performance assessment to the test. *Educational Leadership*, 48, 14-21.
- Oguguo, B. C., Nannim, F. A., Agah, J. J., Ugwuanyi, C. S., Ene, C. U., ve Nzeadibe, A. C. (2020). Effect of learning management system on Student's performance in educational measurement and evaluation. *Education and Information Technologies*, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10318-w>
- Okur, M., ve Azar, A. (2011). Fen ve teknoloji dersinde kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 387-400.
- Özdemir, G., ve Yanık, H. B. (2017). Beşinci sınıf fen bilimleri ders kitabında yer alan etkinliklerin veriler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(özel sayı), 203-221.
- Öztürk, N., Yalvaç-Hastürk, H. G., ve Demir, R. (2013). İlköğretim 4-5. sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programlarındaki ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 25-36.
- Park, W., Yang, S., ve Song, J. (2020). Eliciting students' understanding of nature of science with text-based tasks: Insights from new Korean high school textbooks. *International Journal of Science Education*, 42(3), 426-450. <https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1714094>
- Pekbay, C., ve Koray, Ö. (2020). Alternative assessment tools based on a feedback process: Perceptions of pre-service science teachers. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 8(1), 50-63.
- Pekel, F. O. (2019). 8. Sınıf fen bilimleri ders kitabının eğitsel, görsel, dil ve anlatım yönünden incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 78, 221-259.
- Quansah, F. (2018). Traditional or performance assessment: What is the right way to assessing learners. *Research on Humanities and Social Sciences*, 8(1), 21-24.
- Ramnarain, U. D., ve Chanetsa, T. (2016). An analysis of South African grade 9 natural sciences textbooks for their representation of nature of science. *International Journal of Science Education*, 38(6), 922-933. <https://doi.org/10.1080/09500693.2016.1167985>.
- Seyrek, A., Türker, S., Boskaya, T., ve Üçüncü Z. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri 7 ders kitabı*. Ankara: Tutku Yayıncılık.
- Soğukpınar, R., ve Gündoğdu, K. (2020). Fen Bilimleri Dersi ve Laboratuvar Uygulamalarına Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri: Bir Durum Çalışması. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 275-294.

- Soukaina, E., Moncef, B., Sabah, S., Mustapha, O., ve Salah-Eddine, K. (2020). The investigative approach in primary school: Analysis of the place given to this approach in science teaching textbooks. *The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences*, 18, 69-74.
- Stears, M., ve Gopal, N. (2010). Exploring alternative assessment strategies in science classrooms. *South African Journal of Education*, 30, 591-604. <https://doi.org/10.15700/saje.v30n4a390>
- Steffe, L. P., ve Gale, J. (eds) (1995). *Constructivism in education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Stern, L., ve Roseman, J. E. (2004). Can middle-school science textbooks help students learn important ideas? Findings from Project 2061's curriculum evaluation study: Life science. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 41(6), 538-568. <https://doi.org/10.1002/tea.20019>
- Stiggins, R. (1997) *Student-centered classroom assessment*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Şahin, Ç., ve Çepni, S. (2011). Developing of the concept cartoon, animation and diagnostic branched tree supported conceptual change text: "gas pressure". *International Journal of Physics & Chemistry Education*, 3(Special Issue), 25-33.
- Şeker, F., ve Sert, H. (2015). Fen bilimleri dersinde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının tutum ve başarıya etkisi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 2, 351-363. <https://doi.org/10.13114/mjh.2015214577>
- Taşdere, A. (2010). *Fen ve teknoloji öğretim programındaki ölçme ve değerlendirme anlayışının 6. 7. ve 8. sınıf ders kitapları ile öğrenci çalışma kitaplarına yansımaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Taşdere, A., ve Ercan, F. (2012). Reflections of new approaches regarding assessment and evaluation in science and technology teaching program on 7th grade textbooks. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 2440-2444. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.499>
- Tepe, M., ve Tekbiyık, A. (2019). Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarının deney ve etkinlik güvenliği bakımından değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 223-240.
- Türköz, H. (2018). *Fen bilimleri dersinde konu Jigsaw yöntemi ve rol oynama tekniğinin bilişsel ve duyuşsal değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Uçar, C., ve Somuncuoğlu-Özerbaş, D. (2017). Ortaokul 5. sınıf fen bilimleri ders kitabının görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1373-1388.
- Uluçınar, Ş., Cansaran, A., ve Karaca, A. (2004). Fen bilimleri laboratuvar uygulamalarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 465-475.
- Ültay, E., Dönmez-Usta, N., ve Durmuş, T. (2017). Eğitim alanında yapılan zihinsel model çalışmalarının betimsel içerik analizi. *Yaşadıkça Eğitim*, 31(1), 21-40.
- Ünsal, Y., ve Güneş, B. (2002). Bir kitap inceleme çalışması örneği olarak MEB ilköğretim 4. sınıf fen bilgisi ders kitabına fizik konuları yönünden eleştirel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 107-120.
- Ünver, E., Yancı, M. V., ve Arslan Z. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri 5 ders kitabı*. Ankara: Dikey Yayıncılık.
- Weiss, I. R., Pasley, J. D., Smith, P. S., Banilower, E. R., ve Heck, D. J. (2003). *A study of K-12 mathematics and science education in the United States*. Chapel Hill, NC: Horizon Research Inc.
- Worthen, B. K. (1993). Critical issues that will determine the future of alternative assessment. *Phi Delta Kappa*, 74, 444-456.
- Yaman, S. (2013). Investigation of questions in science and technology textbooks in terms of requirements of the curriculum after educational reform in Turkey. *International Journal of Physics & Chemistry Education*, 5(2), 164-175.
- Yancı, M. V. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri 8 ders kitabı*. Ankara: Dikey Yayıncılık.
- Yıldırım, F. S., Aydın, A., ve Sarıkavak İ. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri 6 ders kitabı*. Seyit Ahmet Kıray (Editör). Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Ankara: Devlet Kitapları.
- Yıldız-Feyzioğlu, E., ve Tatar, N. (2012). Fen ve teknoloji ders kitaplarındaki etkinliklerin bilimsel süreç becerilerine ve yapısal özelliklerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 108-125.
- Yılmaz, K., ve Çiviler, M. (2012). İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi "yeryüzünde yaşam" ünitesinde yer alan tarih kavramlarının öğretiminde karşılaşılan kavram yanlışları üzerine bir eylem araştırması. *Turkish History Education Journal*, 1(1), 1-31.
- Yılmaz, M., Gündüz, E., Üçüncü, G., Karakaya, F., ve Çimen, O. (2018). Sekizinci sınıf fen bilimleri ders kitabındaki biyoloji konularının bilimsel içerik bakımından incelenmesi. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 2(2), 1-16.
- Yılmaz-Cihan, G. (2006). *Fen bilgisi öğretiminde drama yönteminin kullanımı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fen Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale Üniversitesi, Denizli
- Yücel, M., ve Karamustafaoğlu, S. (2020). Ortaokul 5. ve 6. sınıf fen bilimleri ders kitapları hakkında öğretmen görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 93-120.

Extended Summary

Introduction

New problems arise as a result of the acceleration of changes in education systems (Oguguo et al., 2020). One of the dimensions affected by these changes and complexities may be the assessment and evaluation dimension in the education process. Evaluation of student success is one of the basic components of instruction (Letina, 2015). For many years, assessment and evaluation have been seen as the focus of many teaching programs (Lau & Yuen, 2009). In this sense, although traditional assessment and evaluation have a long history, the assessment and evaluation paradigm gather some techniques and tools under the umbrella of alternative assessment and evaluation approaches due to some limitations of traditional (Letina, 2015). In recent years, the emphasis on the need to use alternative assessment and evaluation approaches besides traditional assessment and evaluation approaches to science education has been increasing. Thus, since 2005, alternative assessment and evaluation approaches have been emphasized in Turkish science curricula. However, Deveci (2018) states that there is no technique or tool name is mentioned in terms of assessment and evaluation approaches in the 2018 science course curriculum. In this sense, it is necessary to determine how the assessment and evaluation approaches are included in the 2019 science textbooks prepared by considering the 2018 science curricula. It has been pointed out that science textbooks have played an important role in science classes for many years (Weiss, Pasley, Smith, Banilower, & Heck, 2003). In addition, in general, science educators agree that textbooks play an important role in science teaching and learning (Ramnarain & Chanetsa, 2016). In addition, textbooks are seen as one of the important teaching materials used to convey the content of the curriculum (Candra, Mercuriani, Nugroho & Vlorens, 2020). In this sense, Yücel and Karamustafaoğlu (2020) point out that the measurement and evaluation sections in science textbooks should be examined. There are many studies in the literature that examine the contents of lower secondary school science textbooks in terms of different variables (Andersen, 2020; Bolat & Uluçınar-Sağır, 2020; Chou, 2020; Park, Yang & Song, 2020). In addition, it is possible to see the studies that examine science textbooks in terms of assessment and evaluation approaches. It has been determined that in most of the previous studies, lower secondary school science textbooks prepared by considering the science curricula before 2019 were examined (Alkan, 2015; Bakır, 2018; Çakıcı & Girgin, 2012; Taşdere, 2010; Yaman, 2013). Moreover, in the literature, there is limited research that examines comprehensively the content of science textbooks in terms of assessment and evaluation approaches. Therefore, the purpose of this study is to examine lower secondary school science textbooks (5-8 grades) in terms of assessment and evaluation approaches. Thus, the research problems are as follows:

-What are the assessment and evaluation approaches used in the science subject areas of Earth and Universe in the science textbooks?

-What are the assessment and evaluation approaches used in the science subject areas of Living Things and Life in the science textbooks?

-What are the assessment and evaluation approaches used in the science subject areas of Physical Events in the science textbooks?

-What are the assessment and evaluation approaches used in the science subject areas of Matter and Its Nature in the science textbooks?

Method

Document analysis is a systematic process used to examine or evaluate printed or electronic materials (Bowen, 2009). Thus, document analysis method was used in this research. In this study, seven science textbooks published in 2019 were analyzed as data sources. The data were collected via the instrument named "Traditional and Alternative Assessment-Evaluation Techniques and Tools Checklist" developed by the research authors. Like other analytical methods among qualitative research, document analysis requires the examination and interpretation of data in order to reveal meaning, gain understanding and develop empirical knowledge (Corbin & Strauss, 2008). This study, which was descriptive qualitative research, focused on the manifest content rather than the latent content in the qualitative data contained in the textbook content. There are different approaches to content analysis in the literature, such as basic content analysis, interpretive content analysis and qualitative content analysis (Drisko & Maschi, 2016). The data were analyzed by basic content analysis. Basic content analysis data basically provides the opportunity to use deductive or inductive code lists (Drisko & Maschi, 2016). A deductive approach was followed in this research. In this sense, "Traditional and Alternative Assessment-Evaluation Techniques and Tools Checklist" has been created, considering the assessment and evaluation approaches that are widely emphasized in the national literature.

Results and Conclusions

As a result of the research, it was determined that all traditional assessment and evaluation techniques (multiple choice, true-false, short answer, gap filling and matching questions) were used in the textbooks. In addition, it was concluded that traditional assessment and evaluation approaches were used more than alternative assessment and evaluation approaches. On the other hand, it was found that alternative techniques consisting of open-ended question, diagnostic branched tree, structural communication grid, project, drawing, semantic features analysis, crossword were given more place than observation, concept map, conceptual relational network, poster presentation and drama/role-play. It was also determined that alternative techniques and tools such as word association test, mind map, portfolio, report writing, interview, peer/group assessment, self-assessment, checklist and attitude scale were not included in the contents of the science textbooks. Based on these results, alternative assessment and evaluation approaches can be included more in the content of science textbooks to be published in the future. In addition, tools and techniques such as word association test, concept map and interview can be used to evaluate conceptual change and development of new concepts in end-unit assessments. In addition, considering that the emphasis on the evaluation of student performance has increased in recent years, tasks,

collections, CV and portfolio activities where students can show their performance can be added to the textbooks.

Ekler

Ek.1 Geneksel ve alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri ve araçları

Sınıf Düzeyi					
Konu Alanı					
Ünite/Konu					
Kategori	Teknikler ve Araçlar	Var	Yok	Kararsızım (Varsa açıklama)	
Geleneksel	1.Çoktan seçmeli				
	2.Eşleştirme				
	3.Boşluk doldurma				
	4.Doğru-Yanlış				
	5.Kısa cevap				
Alternatif	1.Açık uçlu sorular				
	2.Yapılandırılmış grid				
	3.Tanılayıcı dallanmış ağaç				
	4.Kelime ilişkilendirme				
	5.Kavram haritası				
	6.Kavram ağı				
	7.Zihin haritası				
	8.Anlam çözümleme tablosu				
	9.Performans değerlendirme/rubrik				
	10.Portfolyo				
	11.Drama / rol oynama				
	12.Yazılı rapor				
	13.Poster				
	14.Grup/ Akran değerlendirmesi				
	15.Öz değerlendirme				
	16.Kontrol listeleri				
	17.Tutum ölçekleri				
	18.Görüşme				
	19.Gözlem				
	20.Proje				
	21.Bulmaca				
	22.Çizim				
Diğer					

COVID-19 Pandemisi Sürecinde Ortaokula Devam Eden ve COVID-19 Geçiren Çocukların Duygu ve Düşünceleri

The Emotions and Thoughts of Children who Continue to Secondary School and had COVID-19 Disease During COVID-19 Pandemia

Mehmet Engin Deniz¹  Hacer Yıldırım-Kurtuluş²  Gülgün Uzun³ 

¹Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, edeniz@yildiz.edu.tr

²Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul, Türkiye, haceryildirim91@gmail.com

³Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul, Türkiye, gulgun_gcn@hotmail.com

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi (Received Date)

15.05.2021

Kabul Tarihi (Accepted Date)

10.08.2021

*Sorumlu Yazar

Mehmet Engin Deniz

edeniz@yildiz.edu.tr

Öz: Bu çalışmada, COVID-19 pandemisi sürecinde ortaokula devam eden ve COVID-19 geçiren çocukların duygu ve düşüncelerine yer verilmiştir. Bu kapsamda, çocuklara yedi soru sorulmuş ve alınan cevaplar nitel araştırma modeline uygun olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen 10 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmaya katılan çocukların beşi erkek (%50), beşi kızdır (%50). Bununla birlikte araştırmaya katılan çocukların yaşları 10-11 yaş aralığındadır. Bu çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Veri analizi gerçekleştirilirken Maxqda 2020 analiz programı kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, COVID-19 salgını sürecinde karantinada olan çocuklar kızgınlık ve üzüntü gibi olumsuz duyguları yoğunlukla hissettiklerini, koronavirüsü en fazla gribe ve kötü adamlara benzettikleri, karantinada kaldıkları sürede en fazla dersleri, teknolojik aletler ile, oyun oynayarak ve odada tek başına sıkılarak vakit geçirdikleri, özgürlüklerinin kısıtlanmasından rahatsız oldukları, evde sıkıldıkları; aile, akraba ve arkadaş gibi yakın çevreleriyle birlikte dışarıda olmayı, özgürce oyun oynamayı ve sarılmayı çok özledikleri ortaya çıkmıştır. Araştırma bulguları, alanyazındaki çalışmalar incelenerek desteklenmiştir.

Anahtar kelimeler: COVID-19, salgın, çocuklar, karantina, ortaokul

Abstract: In this study, the feelings and thoughts of children who were secondary school students and who had COVID-19 disease were investigated. In this context, seven questions were asked to the children and the answers were analyzed in accordance with the qualitative research model. The study group of the research consists of 10 children selected by purposeful sampling method. Five boys and five girls participated in the study. In addition, the ages of the children are between 10-11. In this study, semi-structured interview technique was used. In data analysis, Maxqda 2020 analysis program was used. According to the results of the research, children who were in quarantine during the COVID-19 outbreak intensely felt negative emotions such as anger and sadness. They likened coronavirus to flu and bad guys the most. During the quarantine process, they spent time with lessons and technological equipment. They stated that they spent time playing games and alone in the room. They were also uncomfortable with the restriction of their freedom, bored at home. It was revealed that they missed being outside, playing freely and hugging together with their family, relatives and friends. Research findings were supported by being examined the studies in the literature.

Keywords: COVID-19, Pandemia, children, quarantine, secondary school

Deniz, M.E., Yıldırım-Kurtuluş, H. ve Uzun, G. (2022). Covid-19 pandemisi sürecinde ortaokula devam eden ve COVID-19 geçiren çocukların duygu ve düşünceleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 46-59. <https://doi.org/10.17556/erziefd.937640>

Giriş

Dünya Sağlık Örgütü (WHO) (2020) tarafından “pandemi” olarak kabul edilen Koronavirüs (COVID-19) hastalığı, tüm insanları hem bireysel hem de toplumsal açıdan olumsuz yönde etkilemektedir (Wang vd., 2020). Özellikle bu salgından başta sağlık olmak üzere ekonomi dünyası, turizm, iş yaşamı ve eğitim alanları büyük yara almıştır (Yurtbakan ve Akyıldız, 2020). Sokağa çıkma kısıtlamaları, iş yerlerinin ve AVM’lerin kapatılması, COVID-19 hastalığına yakalanan kişilerin ve temas halinde olan yakınlarının kendilerini izole etmeleri ve karantina sürecine girmeleri alınan tedbirlerin arasında yer almaktadır. COVID-19 salgınının etkisini azaltmak adına diğer sektörlerde olduğu gibi eğitim alanında da önlemler alınmıştır ve eğitimin uzaktan canlı dersler aracılığı ile yürütülmesine karar verilmiştir (Milli Eğitim Raporu, 2020).

Tüm dünyayı etkisi altına alan COVID-19 hastalığı insanları derinden etkilemektedir. 10-11 yaş aralığındaki çocukların gelişim özelliklerine göre bilişsel yapıları ve duygu düzenleme sistemleri henüz tam olarak gelişmediği için çocuklar, COVID-19 salgınından etkilenen gruplardan biri

olarak karşımıza çıkmaktadır (Liu vd., 2020; Zhou vd., 2020). COVID-19 virüsü, sosyal medyada, “gözle görülmeyen bir düşmanla savaşmak” şeklinde dillendirilmekte ve bu benzetme çocukların iç dünyasında daha fazla tedirginlik ve korku duyguları yaşamalarına neden olmaktadır (Phelps ve Sperry, 2020). COVID-19 salgın sürecinin çocuklar üzerindeki etkisine yönelik yapılan çalışmalarda, çocukların derslerine odaklanamadıkları, yeme ve uyku bozukluklarının ortaya çıktığı, ebeveynlerini kaybetmekten korktukları, anne babalarına yönelik ayrılık kaygısı yaşadıkları, (Jiao vd., 2020); bilgisayar, tablet, tv ve telefon kullanımının arttığı, ebeveyn-çocuk arasındaki ilişkilerin yıprandığı ve bu nedenle çocukların gergin ve üzgün hissettikleri (Cluver, 2020) gibi bulgular ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, çocukların duygu durum bozuklukları yaşadıkları ve depresyon yaşadıkları da bulgulanmıştır (Xie vd., 2020; Altena vd., 2020). Ancak salgın hastalık gibi travmatik olaylardan her çocuk, aynı düzeyde olumsuz etkilenmemekte, bu durum birtakım faktörlere (işlevsel düşünme biçimi, olayların yoğunluk derecesi, şiddeti, önceki yaşam deneyimleri, ebeveyn desteği) bağlı olarak değişmektedir (Kilmer vd., 2013; Phelps ve Sperry, 2020).

Salgın sürecinin karantina altındaki çocuklar üzerindeki etkileri ele alındığında, ailesi ile birlikte karantinada olan çocukların süreci daha kolay atlattığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte karantina sebebiyle ailesinden ayrılan, ailesinin durumu ciddi olup hastanede kalmak durumunda olan ve kayıp yaşayan çocukların süreci atlattıkları daha çok zorlandıkları ve travma yaşadıkları ortaya çıkmıştır (Wang vd., 2020). Bu nedenle COVID-19 salgın sürecinde çocuklarda travma sonrası stres bozukluğu, kaygı, depresyon, psikolojik rahatsızlıklar, yeme ve uyku bozuklukları görülmektedir (Jiao vd. 2020). Bununla birlikte Wang vd. (2020) göre karantina altında olan çocuklar okul ortamından, arkadaşlarından, öğretmenlerinden kısacası sosyal çevrelerinden ayrıldıkları, günlük alışık olduğu rutinlerinden uzaklaştıkları için evde canları sıkılmakta, eski günlerine özlem duymakta ve bu nedenle yoğun stres yaşamaktadırlar. Çin Ulusal Sağlık Komisyonu (National Health Commission of China) karantinada olan çocukların yaşadıkları travmatik sürecin etkisini en aza indirmek amacıyla beslenme konusunda uzman desteği sağlamış ve 7x24 ulaşılabilir psikolojik destek hatları oluşturmuştur. Bunun yanı sıra bir bilgilendirme kitapçığı hazırlamıştır. Ruh sağlığını korumayı hedefleyen bu çalışmanın alt başlıklarında sağlıklı ebeveyn-çocuk iletişiminin sağlanması, çocukların seviyesine uygun görsel çocuk kitaplarının ve videolarının oluşturulması ve çocukların bilgilendirilmesi, çocukların günlük rutinlerinin oluşturulması gibi çalışmalar mevcuttur (Liu vd., 2020). Ülkemizde de sağlık bakanlığı, sağlık meslek örgütleri, üniversiteler, radyo ve televizyon vb. yazılı ve görsel medya aracılığı ile bilgilendirme çalışmaları yapılmaktadır (Akoğlu ve Karaaslan, 2020). Tüm bu bilgilerden hareketle, çocuklar için COVID-19 sürecinin etkilerinin yanı sıra karantinada olup aile üyelerine temas edememek, evden çıkamamak, yapmaktan hoşlandığı tüm eylem ve aktivitelerden uzaklaşmak süreci daha da zorlu hale getirmekte ve çocuklar olumsuz etkilenmektedir.

COVID-19 sürecinin etkilerine yönelik yapılan araştırmalar sonucunda; çocukların salgın döneminden en fazla etkilenen grupların başında geldiği ve çocuklarda obsesif kompulsif ve fobik rahatsızlıklar sıklıkla olduğu görülmektedir (Tian vd., 2020). Kriz durumu olarak adlandırılan COVID-19 salgını sürecinde, çocukların özellikle bilişsel gelişimleri açısından daha fazla etkilendiklerini söylemek mümkündür (Lieberman vd., 2011). Somut dönemde olan çocuklar, salgının ortaya koyduğu etkileri ve bu hastalıktan korunmak adına yapılacak çözüm önerilerini algılamakta zorluk yaşayabilir ve olumsuz otomatik düşünceler geliştirebilirler. Bununla birlikte, bu hastalığın doğurduğu kayıp, kalıcı hastalıklar, yas vb. olumsuz sonuçlarına yine içinde buldukları benmerkezci düşünce tarzları nedeniyle kendilerinin neden olduklarını düşünerek suçluluk duygusuna kapılabilirler (Santrock, 1997). Çocukların yaşadıkları stresli ve zorlayıcı yaşam olaylarında yaşadıkları duygusal süreçleri tespit etmek için yapılan araştırmalarda, tıpkı yetişkinler gibi çocukların da kriz dönemlerinde sosyal desteğe çok fazla ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır. Çaykuş ve Çaykuş (2020) koronavirus hastalığı ile baş etme sürecinde çocukların sosyal destek kaynaklarından mahrum kaldıkları, oyun oynama ve sosyal faaliyetlere katılma gibi ihtiyaçlarını karşılayamadıkları için süreçten olumsuz etkilendiklerini belirtmektedir.

Phelps ve Sperry (2020) salgın sürecinde uzaktan eğitimin kalitesi ve akademik kayıplar üzerine sıklıkla araştırmaların

yapıldığı ancak salgının çocukların davranışsal ve sosyal-duygusal durumu üzerine etkisinin daha az ele alındığını vurgulamışlardır. Mucci vd., (2020) gelişim dönemlerine özgü olarak, karantina sürecinde çocukların yaşadıkları problemlere göre (yeme, uyku bozuklukları, travma sonrası stres bozuklukları) müdahale planlarının geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapılması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Phelps ve Sperry (2020) karantina sürecinde ve sonrasında öğrencilerin ruh sağlığının korunması adına koruyucu ve risk faktörler ortaya çıkarılmasının ve salgında çok etkilenen bölgelerle ilgili baş etme stratejileri düzenlenmesine yönelik çalışmaların yapılmasının faydalı olacağını belirtmişlerdir.

COVID-19 salgın sürecinde hastalıkla mücadele edilmesinin yanı sıra eş, dost, akraba ve arkadaşlardan uzak kalan çocuklar ikincil bir travma yaşayarak yeni hayatlarına uyum sağlamaya çalışmaktadır (Worden, 2018). Hem hastalık hem de tamamen değişen hayatlarına adapte olmaya çalışan çocuklara krizle etkin şekilde baş etme becerisi kazandırmak, psikolojik sağlamlığını güçlendirmek adına ruh sağlığı çalışanları olarak etkinlikler organize etmek hayatlarının diğer gelişim dönemlerinde var olan gelişim görevlerini sağlıklı şekilde yerine getirmesini kolaylaştıracağı söylenebilir (Loomis, 2018). Benzer şekilde, Wolmer vd. (2005) kriz sonrasında ruhsal açıdan yardım alan çocukların etkin şekilde problem çözme becerisi kazandığı, uyum ve psikolojik sağlamlık düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Aksi takdirde çocuklar, yaşamlarının diğer alanlarında ve yetişkinlik dönemlerinde psikolojik ve sosyal problemler yaşamaları olasıdır (Hecker ve Sori, 2016; Nims, 2011). İlgili alan yazında bu sorunlar; verimli ders çalışma konusunda güçlük yaşama (Loomis, 2018), günlük hayatta kişilerarası etkileşim ve iletişim içinde olma konusunda adım atamama (Scheeringa vd., 2011), öfke ile sağlıklı şekilde baş etme (Pearlman vd., 2010) olarak yer almaktadır.

COVID-19 pandemi sürecinde, çocukların zor duygularla ve olumsuz yaşam deneyimleriyle sağlıklı bir şekilde başa çıkabilmesi için koruyucu ve risk faktörlerin belirlenmesi çocukların psikososyal sağlığı açısından önemlidir. Bir diğer önemli husus; çocukların psikolojik sağlamlığının korunmasına, olumlu davranışlarının artmasına ve uyum problemlerinin önlenmesine katkı sağlayacak müdahale planlarının oluşturulması konusudur. Bir başka önem verilmesi gereken husus ise çocuklara yaşına uygun somut bilgiler verilmesi, çocuğun duygu ve düşüncelerini anlatabilmesi için özel zamanların oluşturulması ve etkin bir şekilde dinlenilmesi, çocuğa krizle aktif baş etme ve problem çözme becerilerinin kazandırılması olarak karşımıza çıkmaktadır (Mukhtar, 2020).

İlgili alanyazında, çocukların COVID-19 karantina sonrasında gösterdikleri duygu, düşünce, davranışsal ve bilişsel tepkilerin tespit edilmesi, salgından önceki yaşam stillerine kalıcı hasar bırakmadan geri dönüş yapabilmeleri (Stewart vd., 2015) ve bu amaçlar doğrultusunda psikolojik danışman, ebeveyn, okul idaresi ve öğretmenlerin işbirliği halinde çalışması önemsenmektedir (Melville, 2017). Bununla birlikte, COVID-19 sürecinde yapılan çalışmalar, çocukların psikolojik sağlamlığının güçlü kalmasını sağlaması, etkin başa çıkma ve problem çözme becerilerinin kazandırılması, umudun artırılması ve COVID-19 öncesi işlevsel davranışların yeniden aktive edilmesi (Jongsma vd., 2014; WHO, 2020) açısından kıymetlidir. Bu çalışma, çocukların yaşadıkları krizle etkin mücadele edebilmek amacıyla

koruyucu faktörleri arttırmak ve psikolojik sağlamlık düzeylerini yükseltmek adına yapılacak çalışmalara yön vermesi, çocukların ihtiyaçlarının tespit edilmesi, iyi oluşlarını artırıcı psikoeğitim programlarının düzenlenmesi, zorluklarla başa çıkma konusunda müdahale planlarının oluşturulabilmesi açısından önemlidir. Tüm bu bilgiler ışığında, bu çalışmanın ilgili araştırmacılara ve uygulayıcılara yol gösterici nitelikte olduğu ve karantina altında olan çocukların psikolojik iyi oluşuna katkıda bulunacağı söylenebilir. Bu çalışmada COVID-19 tanısı almış ve karantina altında olan çocukların COVID-19 sürecine yönelik duygu düşünceleri, bu süreçte uzakta kaldığı ve özlem duyduğu yaşam rutinleri araştırmacılar tarafından oluşturulan yapılandırılmış sorular aracılığı ile incelenmiştir.

Bu nitel çalışmanın amacı, COVID-19 pandemisi sürecinde ortaokula devam eden ve COVID-19 geçiren çocukların duygu ve düşüncelerini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda “COVID-19 pandemisi sürecinde ortaokula devam eden ve COVID-19 geçiren çocukların duygu ve düşüncelerini nasıldır?” sorusunun cevabı nitel yöntemler ile aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, COVID-19 salgın sürecinde koronavirüs hastalığına yakalanan ortaokul öğrencilerinin duygu ve düşüncelerini incelemek amacıyla oluşturulan nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma deseni, araştırmaya katılan kişilerin çevresinde olup bitenleri, olay ve olguları değerlendirme şeklini kapsamlı şekilde ortaya koyan, hedeflenen çalışma doğrultusunda derin bir bilgi elde etmeyi sağlayan bir araştırma yöntemidir (Creswell, 2016).

Nitel araştırma yaklaşımları, araştırmaya dahil olan gönüllülerin içinde buldukları sosyal çevreden ayrı tutmadan değerlendirilmesi ve üzerinde çalışılan konuya yönelik sorulara cevap bulunabilmesini sağlar (Locke ve Golden-Biddle, 1997). Bu çalışmada da COVID-19 sürecinde hastalığı atlatan ortaokul çocuklarının duygu ve düşüncelerinin tespiti için “yarı yapılandırılmış görüşme” tekniğinden kullanılmıştır. Ortaya çıkan veriler üzerinde tümevarımsal olarak içerik analizi yapılmış ve bulgular sunulmuştur.

Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile seçilen 10 çocuktan oluşmaktadır. Bu örnekleme araştırmaya katılan çocukların araştırmaya alınma kriterleri; COVID-19 tanısı almış olmak, karantina sürecini yeni bitirmiş olmaktır. Araştırmaya katılacak çocuklara COVID-19 tanısı aldıktan sonra okul psikolojik danışma ve rehberlik servisine başvuran velileri aracılığı ile ulaşılmıştır. Çocuklara ilişkin bilgiler Tablo 1.'de sunulmuştur. Örneklem grubunda yer alan çocukların kimlikleri gizli tutularak öğrencilere kod verilmiştir.

Araştırmaya katılan çocukların 5'i erkek (%50), 5'i kızdır (%50). Bununla birlikte çocukların yaşları 10-11 yaş aralığındadır ve çocukların tamamı 5. sınıf öğrencisidir. Çocukların 6'sı (%60) orta sosyo-ekonomik düzeye sahip olduklarını belirtirken, 4'ü (%40) düşük sos-ekonomik düzeye sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte çocukların

7'si COVID-19 pandemisinde herhangi bir yakınına kaybetmemişken, çocukların 3'ü (%30) bir tanıdığını kaybetmişlerdir. Araştırmaya katılan çocukların tamamı COVID-19 virüsünü Şubat 2021'de geçirmişlerdir.

Tablo 1. Katılımcılara ait bilgiler

Ç	Cinsiyet	Yaş	Sınıf Düzeyi	Sosyo-ekonomik durum	COVID-19 nedeniyle birini kaybetme durumu
Ç1	Erkek	10	5.Sınıf	Orta	Kayıp yok
Ç2	Erkek	11	5.Sınıf	Orta	Kayıp yok
Ç3	Kız	11	5.Sınıf	Düşük	Uzak akrabasını
Ç4	Kız	10	5.Sınıf	Düşük	Kayıp yok
Ç5	Erkek	10	5.Sınıf	Düşük	Kayıp yok
Ç6	Kız	11	5.Sınıf	Orta	Uzak akrabasını
Ç7	Kız	11	5.Sınıf	Orta	Komşusunu
Ç8	Kız	11	5.Sınıf	Orta	Kayıp yok
Ç9	Erkek	10	5.Sınıf	Düşük	Kayıp yok
Ç10	Erkek	10	5.Sınıf	Orta	Kayıp yok

Veri Toplama Araçları

COVID-19 pandemisi sürecinde ortaokula devam eden ve COVID-19 geçiren çocukların duygu ve düşünceleri yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Çocuklara yöneltilen sorular hazırlanmadan önce COVID-19 salgın sürecine yönelik güncel bilgiler ve ilgili alanyazındaki güncel makaleler incelenerek ihtiyaç doğrultusunda konu başlıkları oluşturulmuştur. Araştırma soruları oluşturulurken, çocukların içinde buldukları gelişim dönemine ait özellikler ve psikolojik sağlamlık, krize müdahale ve travma sonrası olumlu davranış geliştirme kavramlarına ilişkin alan yazın dikkate alınarak sorular hazırlanmıştır. Araştırmanın hedefleri temel alınarak araştırmacılar tarafından görüşmede sorulacak sorular planlanmıştır. Bu süreçte üç alan uzmanının görüş ve bilgilerine başvurulmuş ve geri bildirimleri aracılığı ile değişiklikler yapılmıştır. Uzman desteği ile sekiz soru hazırlanmış olup üç çocukla yapılan pilot görüşmeler sonucu 1 sorunun çocuklar tarafından anlaşılmadığı tespit edilince görüşme formundan çıkarılmıştır. Son olarak 7 soru ile görüşme formu son halini almıştır.

Yıldırım ve Şimşek'in (2008) yarı yapılandırılmış görüşme sorularını hazırlama sürecindeki önerileri doğrultusunda, görüşme soruları oluşturulurken soruların çocuklar tarafından anlaşılır olmasına, çocukları konuşmaya davet edecek açık uçlu sorular olmasına, herhangi bir odağı kapsayan ancak yönlendirici olmayan sorular olmasına dikkat edilmiştir.

Araştırmacının Rolü

Araştırmada yer alan araştırmacılar süreçte katılımcı bir rol izlemişlerdir. Araştırmacının katılımcı rolü, bizzat alanda zaman harcamayı, araştırma kapsamındaki katılımcılar ile görüşmeyi, gerektiğinde katılımcıların deneyimlerini yaşamayı, alanda kazandığı bakış açısını ve deneyimleri toplanan verilerin analizinde kullanmayı gerektirir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu doğrultuda bu çalışmada yer alan araştırmacıların COVID-19 geçiren öğrencilerin tespit edilmesinde, COVID-19 geçiren ve psikolojik danışma ve rehberlik servisine çocukları için başvuran veliler ile

görüşmesinde, öğrencilerin iletişim bilgilerine ulaşılmasında, öğrenci ve velilerin araştırma hakkında bilgilendirilmesinde, belirlenen öğrenciler ile görüşme yapılmasında, toplanan verilerin analizinde bizzat katılımcı bir rol aldığı söylenebilir. Bu süreçte araştırmanın kendi varsayımlarının ve ön yargılarının veri toplama ve analiz sürecini etkilememesi için yansız ve nesnel bir rolde bulunmuşlardır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde çocukların aileleri araştırma hakkında bilgilendirilmiş ve gerekli izinler alınmıştır. Ailelerinden ve çocuklardan “Çocuk Rıza Formu” aracılığı ile onam alınmıştır. Bununla birlikte İstanbul’da bir devlet üniversitesinde yer alan Etik Kurul’dan araştırmanın etik kurul izni alınmıştır (Yıldız Teknik Üniversitesi, Akademik Etik Kurul, 09.01.2021/E.2101090034).

Verilerin Analizi

Ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınan görüşmeler katılımcılar tarafından dinletilmiş olup uygun görmedikleri cümlelere araştırmada yer vermeyecekleri bilgisi verilmiştir. Bu bilgilendirme ile çocuklardan onay alınmış ve veriler ortaya çıkarılmıştır. Verilerin analizine geçmeden ilk önce ses kayıt cihazı dinlenerek deşifre yazılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde ise betimsel analiz yapılmış ve bulgular sunulmuştur. Betimsel analiz, yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde sunulmasıdır. Betimsel analizde elde edilen veriler daha önceden belirlenmiş olan temalara göre sınıflandırılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme soruları temaları oluşturmaktadır. Araştırmada betimsel analiz yapılırken, ilk olarak betimsel analiz için bir çerçeve oluşturulmuştur. Daha önceden belirlenen kavramsal çerçeve ve temalar burada ele alınmaktadır. Analizin ikinci aşamasında belirlenen temalara göre çocuklardan elde edilen verilerin okunması, düzenlenmesi ve işlenmesi gerçekleştirilmiştir. İkinci aşamada yer alan verilerin kodlanması bölümünde Strauss ve Corbin’in (1990) bahsettiği kodlama türlerinden, daha önceden belirlenmiş kavramlara göre kodlama türü kullanılmıştır. Üçüncü aşamada elde edilen bulgular doğrudan alıntılar yaparak tanımlanmış, dördüncü aşamada ise elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Veri analizi gerçekleştirilirken Maxqda 2020 analiz programı kullanılmıştır. MAXQDA Programı, araştırmacıya nitel metinleri sistematik olarak değerlendirmesi ve yorumlaması için yardım eden bir bilgisayar yazılım programıdır (Yakut-Çayır ve Sarıtaş, 2017).

Geçerlik ve Güvenirlik

Lincoln ve Guba (1985) nitel araştırmanın niteliğini artıracak stratejileri önerirken geçerlik ve güvenilirlik kavramları yerine nitel araştırmanın doğasına uygun olabileceğini düşündükleri “iç geçerlik” yerine “inandırıcılık”, “dış geçerlik” yerine “aktarılabirlik”, “iç güvenilirlik” yerine “tutarlık” ve “dış güvenilirlik” yerine “teyit edilebilirlik” kavramlarını kullanmışlardır. Nitel araştırmalarda geçerliğin ve güvenilirliğin sağlanması amacıyla Lincoln ve Guba’nın

(1985) önerdikleri stratejiler dikkate alınarak çalışılmaya özen gösterilmiştir.

Öncelikle araştırma konusu ile ilgili alanyazın taraması yapılarak çalışmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur. Araştırmanın nitel deseni ve nitel veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış görüşme sorularının nasıl oluşturulduğu açıklanmıştır. Veri toplama aşamasında uygun ve yeterli veriye ulaşabilmek için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak, oluşturulan ölçütlere uygun kişilerin çalışmaya katılımı hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda doğru bilgiye ulaşmak amacıyla, araştırmaya katılanların kimlik bilgisinin gizli tutulacağı belirtilmiştir ve katılımcıların araştırmaya katılımında gönüllülük esasına uyulmuştur. Araştırmanın veri toplama aşamasında veri kaybı yaşamamak amacıyla veli ve çocukların onayı ile ses kaydı alınmıştır. Araştırmanın veri toplama süreci ve verilerin analizi de detaylı olarak açıklanmıştır. Verilerin analizinde öncelikle ses kayıtları araştırmacılar tarafından deşifre edilmiştir.

Nitel analizde güvenilirliği sağlamak için temaların ve kodlarının kontrolü, her araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılmıştır (Creswell, 2017). Ayrıca, güvenilirliğini sağlamak için görüşmelerden elde edilen veriler, araştırmacılar tarafından farklı zamanlarda gözden geçirilmiş ve kontrolleri de yapılmıştır. Kodlayıcılar arasındaki görüş birliği olan Benzerlik: Güvenirlik/Uzlaşma Yüzdesi= $\frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})} \times 100$ formülü kullanılarak hesaplanır. Kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 olması gerekir (Özdemir ve Avcı, 2019). Bu araştırmada, uzlaşma yüzdesi %90 olarak belirlenmiştir.

Bulgular

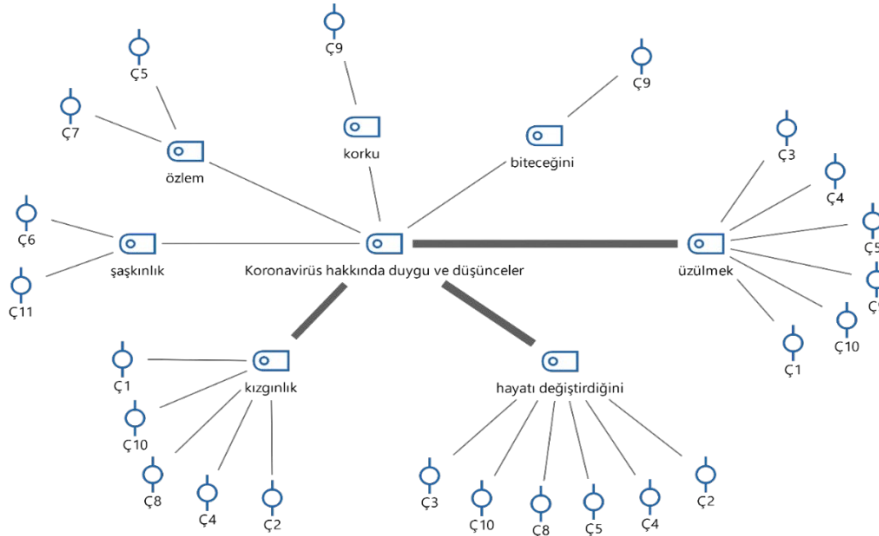
Bu araştırmada COVID-19 pandemisi sürecinde ortaokula devam eden ve COVID-19 geçiren çocukların duygu ve düşüncelerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı ve görüşme soruları göz önünde bulundurularak çocukların görüşleri önceden belirlenen yedi ana tema altında analiz edilmiştir.

Şekil 1’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan çocukların bir kısmı COVID-19 hakkındaki duygu ve düşüncelerini açıklarken birden fazla ifade kullanmışlardır. Çocuklar COVID-19’a karşı en fazla kızgınlık ve üzüntü duyguları yaşadıklarını ve COVID-19’un hayatlarını değiştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte çocuklar özlem ve şaşkınlık duyguları yaşadıklarını ve COVID-19’un biteceği günleri düşündüklerini ifade etmişlerdir. Çocukların bu ifadelerine ilişkin örnekler şu şekildedir;

Ç1: “COVID-19’a karşı kızgınlık hissediyorum. İnsanlar COVID-19 virüsünden dolayı sıkıntı yaşıyorlar. Tüm ülkede hastalık var. Televizyonda gördüklerim ve izlediğim haberler beni üzüyor. Böyle olunca dışarı çıkıp gezen insanlara da hastalığı yaydıkları için çok kızıyorum”.

Ç3: “COVID-19 hayatımızı değiştirdi. Bu durum kötü oldu. Eskiden okula gidiyor ve derslerimizi öğreniyorduk. Şimdi dersler o kadar verimli geçmiyor. EBA’dan yine ders yapıyoruz ama yüz yüze gibi olmuyor. Ayrıca COVID-19’dan dolayı dünyada ölümler oluyor, buna da çok üzüliyorum. Bir de arkadaşlarımı göremiyorum o yüzden de çok üzüliyorum”.

COVID-19 Hakkındaki Duygu ve Düşünceler



Şekil 1. COVID-19 hakkında duygu ve düşünceler temasına ilişkin kod haritası *Not.* Şekil 1’de görüldüğü gibi, tüm şekillerin ortasında yer alan etiket temayı gösterirken diğer etiketler kodları göstermektedir. Bununla birlikte etiketlere ait daireler ise o kodu ifade eden çocukları göstermektedir.

Ç5: “Pandemiden dolayı arkadaşlarımı çok özliyorum. Ayrıca okulu da çok özliyorum. Okuldan çok uzak kaldım. Eskiden okula gittiğimiz günlerde akşam olunca yorulup uyuyordum. Şimdi sürekli evde durduğum için, hareketsiz kaldığım için geç saatlere kadar uyuyamıyorum. Eski günlerimizi çok özliyorum”.

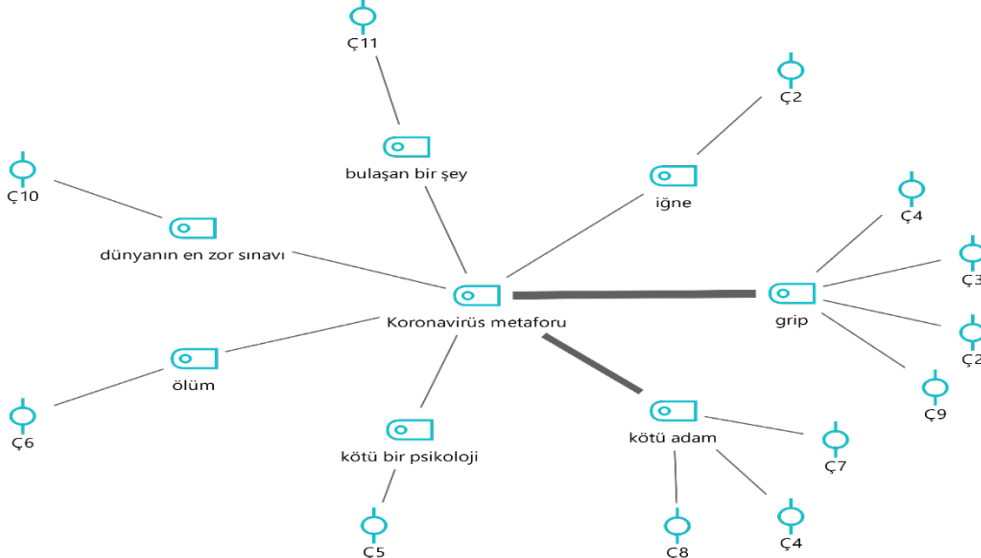
Ç8: “COVID-19 çok kötü bir virüs. Uzaktan eğitimde dersleri anlamıyorum. Yakından eğitim varken dersleri daha iyi anlıyordum. Yüz yüze eğitimde olduğumuz günlerde okuldan eve gelince ödev yapıyordum. Uzaktan eğitimde artık ödevlerimi de yapmıyorum. Bu anlamda virüs çok kötü bir şeyarı çıkartılar hayatlarını riske atıyorlar. Kaç kere haberlerde söylediler ama kurallara uymuyorlar. Onlara çok kızgınım”.

Şekil 2’de görüldüğü üzere, çocukların çoğu COVID-19’u benzettikleri şeyi açıklarken bir ifade kullanmışlardır. Bununla birlikte Ç2 iki ifade kullanmıştır. Çocuklar COVID-19’u en fazla gribe ve kötü adamlara benzetmişlerdir. Bununla birlikte çocuklar COVID-19’u bulaşan bir şeye, iğneye, kötü bir psikolojiye, ölüme ve dünyanın en zor sınavına benzetmişlerdir. Çocukların bu ifadelerine ilişkin örnekler şu şekildedir;

Ç5: “Ben COVID-19’u ancak kötü bir psikolojiye benzetirim. Çünkü bu virüs insanı baskı altına alıyor. Virüse yakalanırsanız bir sürü kural ve yasaklar var. Bu yasaklar baskı yapıyor ve insanın kötü hissetmesine sebep oluyor”.

Ç6: “COVID-19 bence ölüme benziyor. Çünkü çok beter bir şey. Ayrıca çok tehlikeli bir hastalık. Hastalığı geçiren kişi zarar görebilir, aynı ölüm gibi”.

COVID-19’a İlişkin Metaforlar



Şekil 2. Çocukların COVID-19 hakkındaki metaforlarına ilişkin kod haritası

Şekil 2’de görüldüğü üzere, çocukların çoğu COVID-19’u benzettikleri şeyi açıklarken bir ifade kullanmışlardır. Bununla birlikte Ç2 iki ifade kullanmıştır. Çocuklar COVID-19’u en fazla gribe ve kötü adamlara benzetmişlerdir. Bununla birlikte çocuklar COVID-19’u bulaşan bir şeye, iğneye, kötü bir psikolojiye, ölüme ve dünyanın en zor sınavına benzetmişlerdir. Çocukların bu ifadelerine ilişkin örnekler şu şekildedir;

Ç5: “Ben COVID-19’u ancak kötü bir psikolojiye benzetirim. Çünkü bu virüs insanı baskı altına alıyor. Virüse yakalanırsanız bir sürü kural ve yasaklar var. Bu yasaklar baskı yapıyor ve insanın kötü hissetmesine sebep oluyor”.

Ç6: “COVID-19 bence ölüme benziyor. Çünkü çok beter bir şey. Ayrıca çok tehlikeli bir hastalık. Hastalığı geçiren kişi zarar görebilir, aynı ölüm gibi”.

Ç8: “COVID-19 bence dünyadaki en kötü adamlara benziyor. Virüsten dolayı çok insan öldüğü için bunu ancak kötü adamlar yapabilir”.

Ç10: “COVID-19 bence dünyanın en zor sınavına benziyor. Çünkü çok zorlu bir süreç. Hastalığı geçirmek çok zor. Hatta bence küçük çocuklar için bu bir üniversite sınavı olmalı, o kadar zor”.

Şekil 3’te görüldüğü üzere, çocukların bir kısmı karantınada geçirdikleri zamanı, çeşitli ifadelerden yararlanarak açıklamışlardır. Çocuklar karantınada kaldıkları sürede en fazla dersleri ile, teknolojik aletler ile, oyun oynayarak ve odada tek başına sıkılarak vakit geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte çocuklar karantınada üzülen, dinlenen, ailele etkinlik ile bahçede vakit geçiren, üzülen, odada tek başına sıkılarak, oyun oynayarak, teknolojik alet ile dersler ile vakit geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte çocuklar karantınada üzülen, dinlenen, ailele etkinlik ile bahçede vakit geçiren, üzülen, odada tek başına sıkılarak, oyun oynayarak, teknolojik alet ile dersler ile vakit geçirdiklerini ifade etmişlerdir.

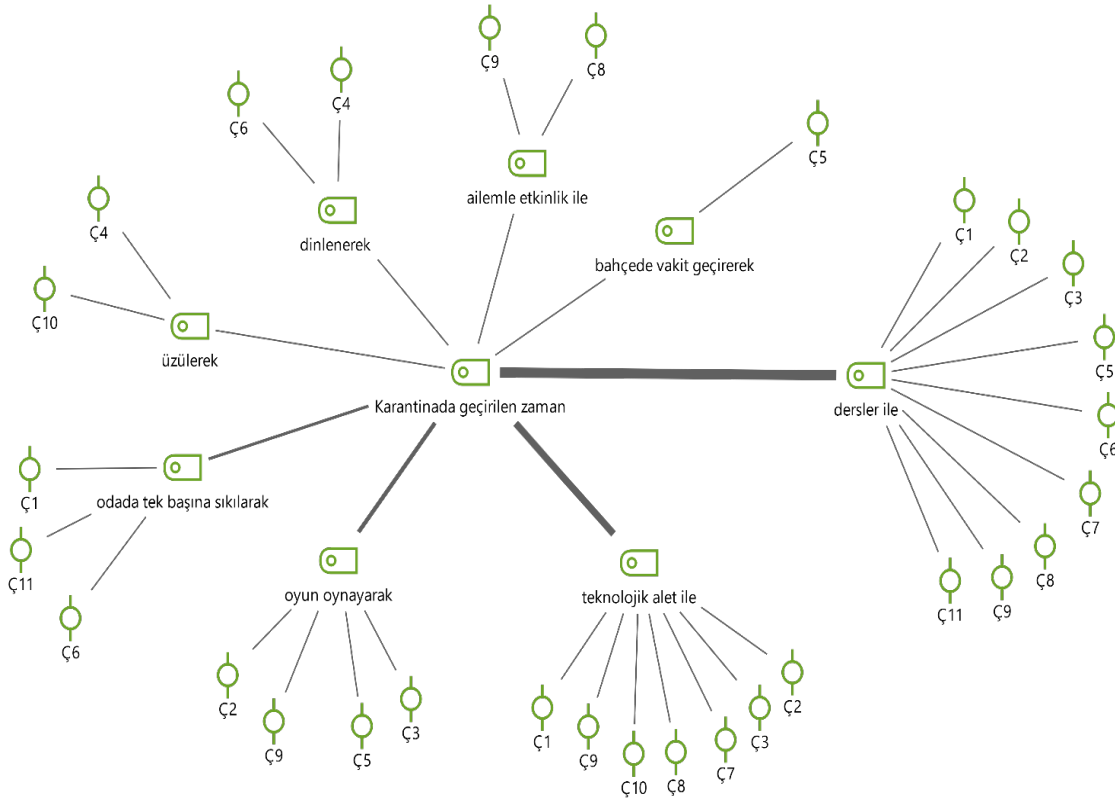
ifade etmişlerdir. Bununla birlikte çocuklar karantınada üzülen, dinlenen, ailele etkinlik yaparak ve bahçede vakit geçirerek de vakit geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Çocukların bu ifadelerine ilişkin örnekler şu şekildedir;

Ç2: “Karantınada kaldığım sürede çoğunlukla televizyon izledim. Bununla birlikte EBA’dan canlı derslerime katıldım. Salıncakta sallandım. Kardeşimle ve ablamla oyun oynadım. Bir de telefon oynadım. Hatta evde sıkıldığım için günde 3 saat telefonla oynadım”.

Ç4: “Karantınada çoğu zaman hastalığın geçmesi için uyudum ve dinlendim. Özellikle babamı ayrı odaya aldık. Babam koronavirüs hastalığını bize göre daha ağır geçirdi ve daha zor iyileşti. Ama annem hep yanımdaydı, bize yardım etti. Kardeşim babama gitmek ve onu görmek istedi. Hepimiz babamı özlemiştik. Bu nedenle aynı evde olmamıza rağmen babamla telefonla görüştük. Bu süreçte babamı göremediğim için ağladım. Ama babamı görünce çok özlediğim için, mutlu olup yine ağladım”.

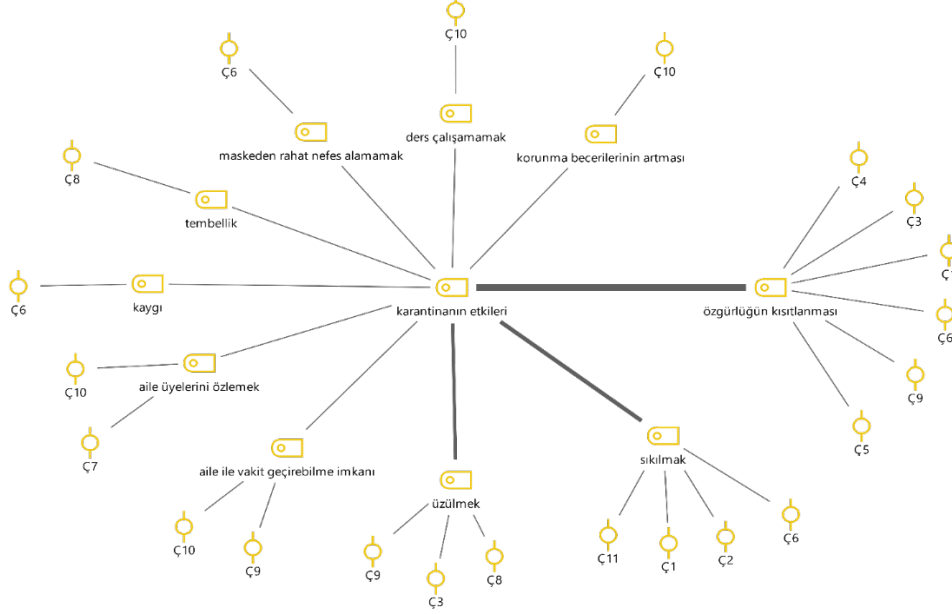
Ç9: “Karantınada hep telefonla oynadım. Canım çok sıkıldı. Camdan baktığımda dışarıda insanları gördüm. Arkadaşlarım bana camdan “neden gelmiyorsun?” diye seslendiklerinde hasta olduğumuzu söyleyemedim. Benimle oynamazlar diye hasta olduğumuzu sakladım. Ama insanlar bize virüs bulaştığını anladı. Camdan bakarken gördüm, kendi aralarında konuşuyorlardı. Bizim için “Covidli” diye söylüyorlardı. Bunun duyunca üzüliyordum”.

Karantina Sürecinde Geçirilen Zaman



Şekil 3. Çocukların karantınada geçirdikleri zamana ilişkin kod haritası

Karantina Sürecinin Etkileri



Şekil 4. Çocukların karantina sürecinin etkilerine ilişkin görüşlerine yönelik kod haritası

Şekil 4’te görüldüğü üzere, çocuklar karantina sürecinin etkilerine yönelik sorulara; en fazla özgürlüklerinin kısıtlandığını, bu süreçte sıkıldıklarını ve üzüldüklerini ifade ederek cevaplandırmışlardır. Bununla birlikte çocuklar karantinanın aile ile vakit geçirebilme imkanı, aile üyelerini özleme, kaygı yaşama, tembellik yapma, maskeden dolayı rahat nefes alamama, ders çalışamama ve virüsten korunma becerilerini artırma gibi etkilerden bahsetmişlerdir. Çocukların bu ifadelerine ilişkin örnekler şu şekildedir;

Ç1: “Evde durduğum sürede, karantinadayken çok sıkıldım. Bir kere olsun nefes almak istedim. Sürekli evde olmak çok zordu. Sadece camdan bakabildik”.

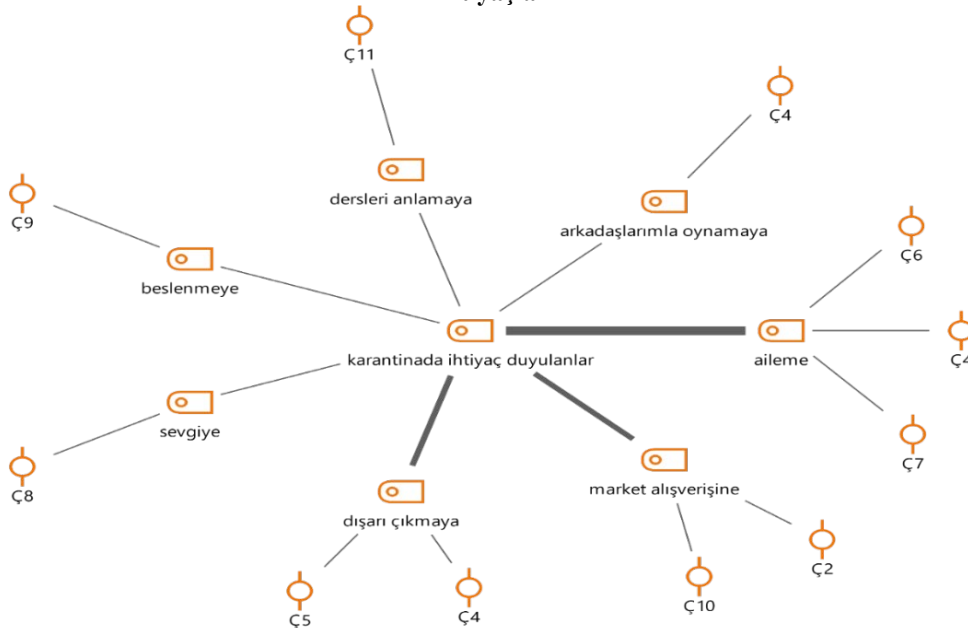
Ç4: “Kontrol edilmek çok üzücü bir şeydi. Keşke dışarı çıkabilseydim. Camdan bile rahatlıkla bakmadım. Sanki

korona olunca camdan da bakılmaz gibi düşündüm. Camın kenarından biraz dışarıya baktım. Sonra yavaş yavaş camdan bakmaya alıştım”.

Ç7: “Karantina bence zindan gibiydi. Nefes darlığı yaşadım. Bazen camı açtım dışarı baktım ama hep maske taktığım için çok kötü bir deneyimdi”.

Ç10: “Karantinanın etkilerini hem olumlu hem de olumsuz olarak değerlendirebilirim. Öncelikle olumlu, virüsten korunma becerilerim arttı. İki maske takıyorum. Ailemle vakit geçiriyorum. Olumsuz olan ise karantinada ders çalışmadım, evde bile maske taktım. Nefes alamadım. Babamla vakit geçirememek çok üzücüydü”.

İhtiyaçlar



Şekil 5. Çocukların karantina sürecinde ihtiyaç duyduğu şeylere ilişkin kod haritası

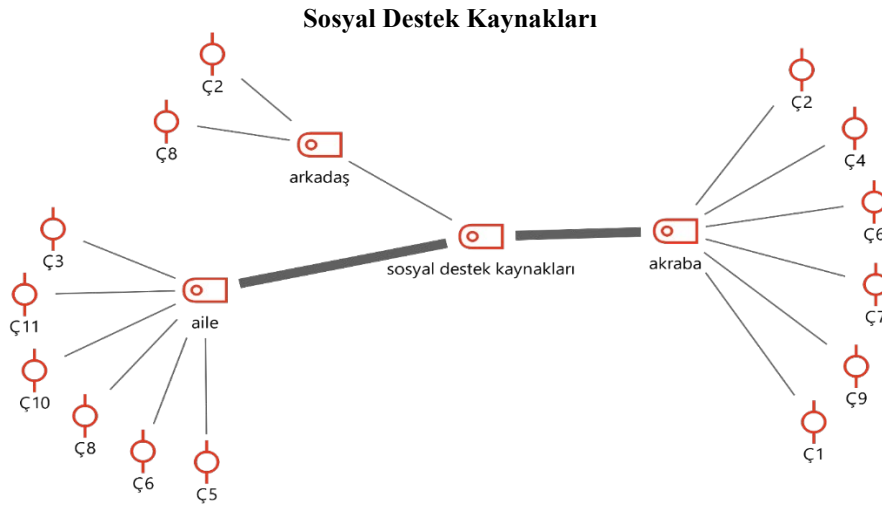
Şekil 5'te görüldüğü üzere, çocuklar karantina sürecinde çeşitli ihtiyaçları olduğunu ifade etmişlerdir. Buna göre, çocuklar karantina sürecinde en fazla ailelerine, market alışverişine ve dışarı çıkmaya ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte çocuklar sevgiye, beslenmeye, derslerini anlamaya ve arkadaşları işe oynamaya da ihtiyaç duymuşlardır. Çocukların bu ifadelerine ilişkin örnekler şu şekildedir;

Ç2: "Karantina sürecinde evden çıkaramadığımız için malzeme eksikliğimiz oldu. Dışarı çıkamayınca da alamadık. Hatta kek yapacaktık, un yoktu. Yasak olduğu için alamadık".

Ç6: "Karantina kaldığım zaman en çok anneme sarılmaya ihtiyaç duydum. Ailemi çok özledim. Hepimiz ayrı odalarda idik".

Ç8: "Karantinada sevgiye ihtiyaç duydum. Kardeşlerim de ben de çok ağladık. Karantinada kalınca kardeşimin beni sevdiğini anladım. Babamın sevgisini de karantinada hissettim. Ama annemin sevgisine ihtiyacım vardı. Annemi görememek beni çok üzdü. Aslında bir hafta ağladım. Sonra bir cesaret geldi, ağlamayı bıraktım. Annem ölmeyecek dedim, ölmedi".

Ç11: "Karantinada kendi odama gitmeye ihtiyaç duydum. Çünkü benim odamda ablam karantinadaydı. Ben oraya bazen maskeli gidip lazım olan eşyalarımı almaya çalıştım, ama çok rahat değildi tabii".



Şekil 6. Karantina sürecinde çocukların sosyal destek kaynaklarına ilişkin kod haritası

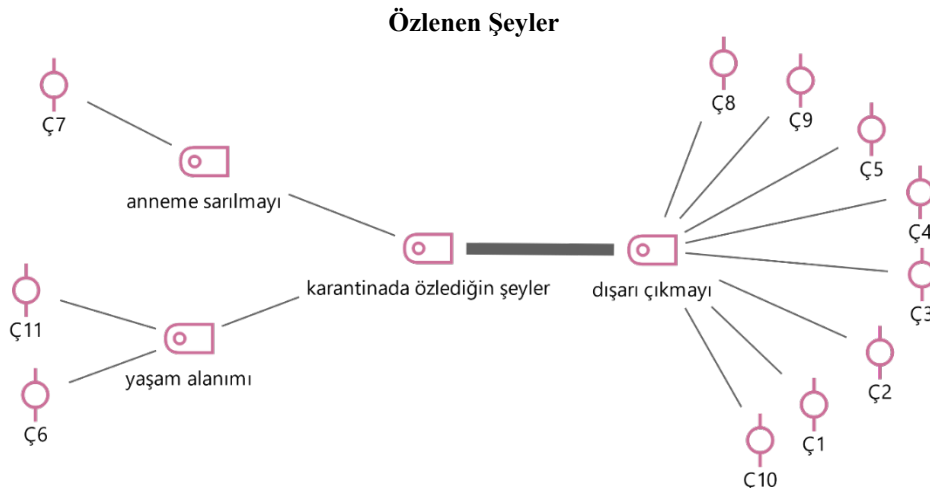
Şekil 6'da görüldüğü üzere, araştırmaya katılan çocuklar, karantina sürecinde sosyal destek kaynaklarını açıklarken çeşitli ifadeler kullanmışlardır. Çocuklar karantina sürecinde en fazla ailesinden ve akrabalarından destek aldıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte iki çocuk, karantina sürecinde arkadaşlarından da destek aldıklarını belirtmişlerdir. Çocukların bu ifadelerine ilişkin örnekler şu şekildedir;

Ç1: "Karantinada olduğumuzda bize akrabalarımızdan halam ve teyzem destek oldular. Bizi görmeye geldiler. Onlar bahçedeydi, biz de camdan konuştuk. Ayrıca bizim için alışveriş de yaptılar".

Ç3: "Karantinada üzüldüğüm zamanlar bana annem ve babam hep destek oldu. Ayrıca kardeşlerim ve benim iyileşmem için de hep yardımcı oldular".

Ç4: "Karantinada olduğumuzda tanıdığımız kişiler bizi hep aradılar. Özellikle akrabalarımız bize yardım ettiler. Onların sayesinde kendimizi iyi hissettik. Halamlar filan hep isteklerimizi karşıladılar".

Ç9: "Karantinada bize yakın akrabalarımız destek oldular. Hem yemek getirdiler hem de market alışverişini yaptılar. Bu bize çok iyi geldi".



Şekil 7. Çocukların karantina sürecinde özledikleri şeylere ilişkin kod haritası

Şekil 7’de görüldüğü üzere, bu araştırma kapsamında; çocukların karantina sürecinde özledikleri durumları tespit etmeye yönelik sorulara çocuklar, birden fazla açıklama yaparak cevaplamışlardır. Çocuklar karantina sürecinde en fazla dışarı çıkmayı özlemişlerdir. Bununla birlikte iki çocuk karantina sürecinde evdeki eski yaşam alanlarını, bir çocuk ise annesine sarılmayı özlediğini ifade etmiştir. Çocukların bu ifadelerine ilişkin örnekler şu şekildedir;

Ç1: “*Karantinada dışarı sadece bir adım atmak istedim. Biraz gezip gelmek istedim. Canım çok sıkıldı. Bir de sokaktaki değişiklikleri görmek istedim*”.

Ç7: “*Karantina sürecinde en çok anneme sarılmayı özledim. Onun değerini anladım*”.

Ç8: “*Karantina sürecinde babam ve kardeşim ile dışarı çıkmak istedim. Çünkü dışarı çıkmayı çok özledim. Çıkamayınca sinirlendim. Hatta sinirlendikçe ağladım ve yastıkları ısırardım*”.

Ç11: “*Karantina sürecinde kendi odama gitmeyi ve orada yaşamayı çok özledim. Evde herkes bir odada olduğu için eskisi gibi rahat rahat evde gezemedik. Benim odamda ablam karantinadaydı. Ben oraya bazen maskeli gidip ihtiyacım olan eşyalarımı aldım*”.

Tartışma

Bu araştırmada, COVID-19 tanısı almış ve karantina süreci geçirmiş çocukların duygu ve düşünceleri tespit edilmiştir. Buna göre, çocuklar genel olarak yaşamındaki günlük rutinlerinin bir anda değiştiğini, gün içinde dersten kalan zaman dilimlerinde daha fazla ekrana maruz kaldıklarını, evde yalnız olmaktan sıkıldıklarını ve bu nedenle üzgün ve kızgın olduklarını ifade etmiştir. Bu araştırmaya katılan çocuklar, çoğunlukla karantina altında iken geçirdikleri zaman dilimine yönelik olumsuz duygu ve düşüncelere sahip olduklarını belirtmişlerdir. Örneğin, özgürce hareket edebilme imkanı bulduklarını ve korku yaşamadan doyusuya ailelerine sarılabildiği geçmiş günlerine yönelik özlem duyduklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte çocuklar, ev dışında sosyal alanlarında vakit geçirmeye çok ihtiyaç duyduklarını, gün içinde yoğun kaygı yaşadıkları, ders çalışmaya yönelik motivasyonlarının düştüklerini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan çocukların bir kısmı ise karantina sürecinde aileleriyle evde oldukları için birbirlerini görme fırsatı yakaladıkları, uzun zamandır yapamadıkları aktiviteleri ailece yapma şansı elde ettikleri ortaya çıkmıştır.

Araştırmada ortaya çıkan ilk sonuç; COVID-19 salgını sürecinde karantinada olan çocukların en fazla kızgınlık ve üzüntü duyguları yaşadıklarını ve koronavirüsün hayatlarını değiştirdiklerini ifade etmesidir. Bununla birlikte çocuklar özlem ve şaşkınlık duyguları yaşadıklarını ve koronavirüsün biteceği günleri düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu araştırmanın sonucuna benzer çalışmalara alan yazında rastlanmıştır. Tarkoçin vd. (2020) okulöncesi dönemindeki çocukların anneleriyle yaptıkları görüşmede, aile rutin ve düzenlerinin bozulmasından kaynaklı olarak çocukların öfke, kaygı ve korku yaşadıklarını ortaya çıkarmıştır. Jiao vd. (2020) tarafından gerçekleştirilen “COVID-19 salgını sürecinde çocuklarda duygusal ve davranışsal bozukluklar” adlı çalışmada, çocuklarda çabuk öfkelenme ve korku duygularının hâkim olduğu belirtilmiştir. Başaran ve Aksoy (2020) çalışmada COVID-19 salgını sürecinde aile ilişkilerini araştırdığı çalışmada çocukların agresif bir

tutum içinde olduğunu, sıklıkla sinirlendiklerini ve yıkıcı davranışlar geliştirdiklerini bulgulamıştır. Cluver (2020) COVID-19 salgını sürecinde, ebeveyn çocuk arasındaki ilişkilerin zayıfladığını, çatışmaların sıklıkla yaşandığını buna bağlı olarak da çocukların gergin ve üzgün hissettiklerini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Xie vd. (2020) Çin’in Wuhan şehrinde 2330 ilkökul öğrencisi ile yaptığı çalışmada, olumsuz duygu durumlarını fazlasıyla yaşadıklarını bu durumun sebebinin, çocukların sosyal ortamdan uzaklaşmaları, sevdikleri ile yüz yüze iletişim kuramaması olabileceğini belirtmektedir. Tüm bu çalışmalar değerlendirildiğinde, çocukların bu süreçte olumsuz duyguları yoğun şekilde yaşadıkları görülmektedir. Başaran ve Aksoy (2020) olumsuz duygu durumlarının birçok sebebinin olabileceğini ancak çocukların salgını sürecinde evden çıkamamaları, hareket etme özgürlüğünün kısıtlanması, anne babaların yorgun ve çaresiz durumları, uzaktan eğitim ile birlikte çocukların öğrenme sürecini evden yürütmek zorunda kalmalarının neden olabileceğini belirtmektedir. Sarı ve Nayır (2020) sebep olarak, çocukların öğretmenlerinden okul ortamından arkadaşlarından ayrı kalması, okul gibi çok önemli olan sosyal ortamın bir anda ortadan kaybolması, yaşam standartlarının düşmesi olabileceğini çalışmada belirtmiştir.

Bu araştırmada elde edilen bir başka sonuç; COVID-19 salgını sürecinde karantinada olan çocukların koronavirüsü en fazla gribe ve kötü adamlara benzetmesidir. Bununla birlikte çocuklar koronavirüsü bulaşan bir şeye, iğneye, kötü bir psikolojiye, ölüme ve dünyanın en zor sınavına benzetmişlerdir. Çocukların verdiği cevapların tamamı incelendiğinde, virüse yönelik zihinlerinde oluşturdukları algının olumsuz olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Görgülü-Arı ve Aslan (2020) ‘in yaptığı metafor çalışmada, öğrenciler COVID-19 salgını en çok grip, bit, ajan, depresyon, karadelik, bakteri metaforlarına; en az yalan, radyasyon, gıcık, kanser, toz parçacığı, hile metaforlarına benzetmişlerdir. Aykutan ve Karakurt (2020) çalışmada “gizemli”, “şeytani”, “görünmeyen düşman”, “sinsi tehlike”, “demokratik virüs”, “görünmeyen düşman”, “biyolojik savaş” gibi bir dizi metaforla tanımlanan bir hastalık olarak görüldüğünü belirtmektedir. Saatcı ve Aksu (2020) lisans düzeyinde turizm eğitimi alan yabancı uyruklu öğrencilerin koronavirüs algılarını tespit etmek için yaptığı metafor çalışmada, “şimşek, afet, yabani ateş, depresyon, panik ve korku salan bir virüs, hastalıklı bit, nezle, bilinmeyen bir problem, okul, tehlikeli bir düşman, savaş, oyundaki dünyanın kötü kralı” olarak nitelendirmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde birbir olmasa da benzer sonuçlar elde edildiği ortaya çıkmıştır. Bu durum, her bireyin yaşantı materyallerinin ve olayları algılama şekillerinin farklı olmasından kaynaklanabilir.

Araştırmada ortaya çıkan bir başka bulgu; COVID-19 salgını sürecinde karantinada olan çocukların karantinada kaldıkları sürede en fazla dersleri ile teknolojik aletler ile, oyun oynayarak ve odada tek başına sıkılarak vakit geçirdiklerini ifade etmeleridir. Bununla birlikte çocuklar karantinada tüzülerek, dinlenerek, aileleri ile etkinlik yaparak ve bahçede vakit geçirerek de vakit geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde alanyazında benzer sonuçlara rastlanmıştır. Kurt-Demirbaş ve Sevgili-Koçak (2020) çocukların teknolojik aletlerle zaman geçirme

sürelerinin arttığını bulgulamıştır. Tarkoçin vd. (2020) yaptığı çalışmada teknolojik aletlerin yoğun kullanımının yanı sıra çocukların aileleriyle oyun oynayarak-etkinlik yaparak vakit geçirdiklerini ortaya koymuştur. Başaran ve Aksoy (2020) çalışmaya katılan ailelerin evde birlikte kitap okuyarak, oyun oynayarak, yemek pişirerek, film izleyerek, resim çizerek vakit geçirdiklerini bulgulamıştır. Başka bir çalışmada, öğrencilerin evde vakitlerinin sıkılarak ve üzüldükleri tespit edilmiştir (OECD, 2020; Yurtbakan ve Akyıldız,2020). Yıldız ve Bektaş (2021) COVID-19 Salgın sürecinde çocukların boş zamanlarında yaptığı eylemleri incelediği çalışmasında, aile ile birlikte vakit geçirme, eğitsel aktivite yapma, teknoloji kullanma şeklinde bulgulamıştır. Mart ve Kesicioğlu (2020) COVID-19 salgın döneminde çocukların aileleriyle akıl-zeka oyunları, kutu oyunları, sanal oyunlar, çiftlik kurma oyunları oynayarak ve açık havada dolaşarak vakit geçirdiğini tespit etmiştir. Çelik ve Kardeş-İşler (2020) göç mağduru Suriyeli öğrencilerin COVID-19 salgın sürecinde EBA etkinlikleri yaparak, ders çalışarak, kitap okuyarak ve resim yaparak geçirdiklerini ortaya koymuştur.

Araştırmanın bulgularından elde edilen bir başka sonuç da; COVID-19 salgını sürecinde karantinada olan çocukların karantina sürecinin etkilerini en fazla olumsuz ifadeler kullanarak açıklamasıdır. Bu olumsuz ifadeler sıklık sırasına göre; özgürlüğün kısıtlanması, sıkılmak, üzülmek, aile üyelerini özlemek, kaygı yaşamak, tembellik yapmak, maskeden rahat nefes alamamak ve ders çalışmamaktır. Bununla birlikte araştırmaya katılan çocuklardan ikisi karantina sürecinin etkilerini olumlu ifadeler ile açıklamış; karantina sürecinde aileleri ile vakit geçirebilme imkanı bulduklarını ve koronavirüsten korunma becerilerinin arttığını ifade etmeleri belirtmişlerdir. İlgili alanyazında birebir olmasa da benzer çalışmalara rastlanmıştır. Bu sonucun öncelikle olumsuz etkileri değerlendirilmiştir. Çelik ve Kardeş-İşler (2020) yaptığı çalışmada, çocukların okula, arkadaşlarına ve öğretmenlerine karşı özlem duyduğunu; özgürce oyun oynamak istediklerini bulgulamıştır. Başka bir çalışmada, öğrencilerin evde sıkıldıkları ve üzgün oldukları belirtilmiştir (OECD, 2020; Yurtbakan ve Akyıldız,2020). Jiao vd. (2020) ve Brooks vd. (2020) Koronavirüs nedeniyle çocukların kendileri ve sevdikleri için kaygı ve korku hissettiklerini çalışmasında ortaya koymuştur. Ekiz vd. (2020) de benzer şekilde üzgün, panik halde, kızgın, umutsuz ve çaresiz hissettiklerini, günlük aktivitelerden zevk alamama ve dünyayı anlamsız ve boş görme gibi etkilerinin yaşandığını bulgulamıştır. Witt vd. (2020) de sosyal yaşantının kısıtlanmasından kaynaklı olarak özlem duygusunun fazlasıyla yaşandığını belirtmektedir. Yurtkulu ve Akçay (2021) tarafından yapılan çalışmada, araştırmaya katılan kişiler özgürlüğünün kısıtlanmasından rahatsızlık duyduklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan bazı çocuklar COVID-19 salgın sürecini olumlu özellikleri ile tanımlamış ve literatür incelendiğinde bu bulguyu destekleyen çalışmalar mevcuttur. Başaran ve Aksoy (2020), Tarkoçin vd. (2020), Szabo vb., (2020) ve Kundi ve Bhowmik'in (2020) yaptığı çalışmalarda, salgın süreci ile birlikte aile içi etkileşimin arttığını bu durumun aileler üzerinde olumlu bir etki bıraktığını ifade etmektedir. Kurt-Demirbaş ve Sevgili-Koçak (2020) araştırmasında, salgın sürecinin olumlu sonucu olarak; aile üyelerinin birlikte nitelikli vakit geçirmesi, uzun

zamandır ötelenen ev içi aktivite ve etkinliklerin (film-belgesel izleme, kitap okuma), uzaktan eğitimler alma, kendi içine dönüp düşünmeye muhakeme etmeye zaman bulma mutfakta yeni tarifler deneme gibi bir takım eylem ve aktiviteleri tespit etmiştir.

Araştırmada ortaya çıkan bir başka sonuca göre; COVID-19 salgını sürecinde karantinada olan çocukların karantina sürecinde ihtiyaç duyduğu şeylere ilişkin duygu ve düşüncelerini açıklarken birden fazla ifade kullandığı görülmektedir. Çocuklar karantina sürecinde en fazla ailelerine, market alışverişine ve dışarı çıkmaya ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte çocuklar sevgiye, beslenmeye, derslerini anlamaya ve arkadaşları ile oynamaya da ihtiyaç duymuşlardır. Uçkaç (2020) sağlık meslek lisesi öğrencileri ile yaptığı çalışmada, öğrencilerin dışarı çıkmaya ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir. Çelik ve Kardeş-İşler (2020) çalışmaya katılan öğrencilerin derslerini öğretmenlerinden canlı bir şekilde dinleyip öğrenmeye, arkadaşları ile vakit geçirip onlarla oynamaya ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Başaran ve Aksoy (2020) ailelerle yaptığı çalışmada, çocukların ihtiyaçları olan besinleri temin etmekte zorlandığı için yeterli ve dengeli beslenme sağlanmadığını ortaya koymuştur. Liu vd. (2020) da çalışmasında karantinadaki çocukların ailelerine ihtiyaç duyduğunu tespit etmiştir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulguda; COVID-19 salgını sürecinde karantinada olan çocukların sosyal destek kaynaklarını açıklarken birden fazla ifade kullandıkları ortaya çıkmıştır. Çocuklar karantina sürecinde en fazla ailesinden ve akrabalarından destek aldıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte iki çocuk, karantina sürecinde arkadaşlarından da destek aldıklarını belirtmişlerdir. İlgili alanyazın incelendiğinde, bu araştırmanın bulguları ile paralellik gösteren çalışmaların mevcut olduğu görülmektedir. M. Erol ve A. Erol (2020) yaptığı çalışmada aile, öğretmen ve arkadaş desteğinin önemini ortaya koymuş. Bu desteği gönülden hisseden çocukların okula karşı olumlu tutum geliştirdiğini, ders başarısının arttığını, çocukların daha mutlu hissettiklerini bulgulamıştır. Yıldız ve Bektaş (2020) benzer şekilde aile desteği gören çocukların bu sürecin olumsuz etkileri ile daha kolay başa çıkabildiklerini tespit etmiştir.

Araştırmada ortaya çıkan bir başka sonuçta; COVID-19 salgını sürecinde karantinada olan çocukların en fazla dışarı çıkmayı özledikleri görülmektedir. Bununla birlikte iki çocuk karantina sürecinde evdeki eski yaşam alanlarını, bir çocuk ise annesine sarılmayı özlediğini ifade etmiştir. Literatür incelendiğinde, yapılan çalışmalar bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Çelik ve Kardeş-İşler (2020) öğrencilerin derslerini, okulunu, öğretmenlerini, arkadaşları ile olan sosyal ortamını ve onlarla oynamayı çok özlediklerini ortaya koymuştur. Witt vd. (2020) sosyal yaşantılarına dair özlem duyduklarını bulgulamıştır. Uçkaç (2020) sağlık meslek lisesi öğrencileri ile yaptığı çalışmada, öğrencilerin sosyal hayatlarını ve dışarıda vakit geçirmeyi özlediklerini ifade etmektedirler.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen tüm sonuçlar değerlendirildiğinde, bu araştırmaya katılan çoğu çocuğun korku, kaygı, umutsuzluk ve öfke gibi olumsuz duygular hissettiği görülmüştür. Gelişim özelliklerine göre ön ergenlik döneminde olan bu çocuklar,

hormonal değişiklikler nedeniyle duygusal dalgalanmalar yaşayabilir ve karamsar ruh haline sıklıkla bürünebilirler. Aile ilişkilerine önem vermekle birlikte sosyal çevresinin de önem kazandığı bu dönemde çocuklar, arkadaşlarıyla vakit geçirmeye daha çok ihtiyaç duymaktadır. Dolayısıyla COVID-19 sürecinden derin yaralar alan çocuklar üzerinde çalışılması oldukça gerekli ve önemli bir konu olduğu düşünülmektedir (La Forge, 1999). Bu kapsamda bu öğrencilere beceri kazanmaları amacıyla çevrimiçi araçlarla stres ve kaygı ile başa çıkabilme, psikolojik sağlık, duyguları kontrol etme ve ifade edebilme konularında psikoeğitim müdahale programlarının uygulanmasının yararlı olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte okul psikolojik danışmanları ihtiyaç duyulan konularda bireysel öğrenci ve veli görüşmeleri yapabilir ve yaşam becerilerini artırıcı grup ve sınıf rehberlik etkinliklerini uygulayabilir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre ileride yapılacak çalışmalardan biri de araştırmaya katılan bu çocukların ebeveynleri ile gerçekleştirilebilir. Ebeveyn ve çocukların nitelikli vakit geçirebilmesi ve çocukların yaşadığı olumsuz duygularla etkin başa çıkabilmeleri adına ebeveyn desteğinin önemi vurgulanabilir. Ebeveynlere bilgilendirme çalışması yapılabilir. Ebeveynlerin açık havada çocukları ile yürüyüş yapmaları, piknik vb. etkinlikler düzenlemeleri önerilebilir.

Bu araştırma, İstanbul ilinde yaşayan 10 çocuk ile sınırlıdır. Bundan sonraki çalışmalarda başka illerde yaşayan çocuklar ile ve farklı yaş gruplarıyla araştırma yapılması önerilebilir. Elde edilen sonuçlar karşılaştırılabilir. Bu araştırmanın bir başka sınırlı yanı, çocuklara yönelik yapılandırılmış soruların kullanılması ve sorulara göre temaların belirlenmesidir. Bundan sonraki çalışmalar için, çocukların bu süreci nasıl algıladıklarını onların gözüyle görebilmek açısından fenomenolojik desen önerilebilir. Bununla birlikte COVID-19 karantina sürecinin geniş çaplı değerlendirmesini yapabilmek adına anne ve babaların da araştırmaya dahil edilmesi önerilebilir.

Yazar Katkı Oranı

Çalışmada yer alan ilk yazar Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ, çalışmanın konusunun, amacının, veri toplama araçlarının belirlenmesi konusunda ve araştırma literatürünün hazırlanması konusunda katkı sağlamıştır. Çalışmada yer alan ikinci yazar Dr. Hacer YILDIRIM-KURTULUŞ verilerin toplanması ve verilerin analizi konusunda çalışmaya katkı sağlamıştır. Çalışmada yer alan üçüncü yazar Dr. Gülgün UZUN verilerin toplanması ve araştırmanın raporlaştırılması konusunda çalışmaya katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışma Yıldız Teknik Üniversitesi Akademik Etik Kurul'undan alınan 09.01.2021 tarih ve E.2101090034 numaralı etik kurul izniyle yürütülmüştür.

Kaynaklar

Akoğlu, G. ve Karaaslan, B. T. (2020). COVID-19 ve izolasyon sürecinin çocuklar üzerindeki olası psikososyal etkileri. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri*

Fakültesi Dergisi, 5(2), 99-103.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/ikcusbfd/issue/55773/73666>

- Altena, E., Baglioni, C., Espie, C. A., Ellis, J., Gavriloff, D., Holzinger, B. ve Riemann, D. (2020). Dealing with sleep problems during home confinement due to the COVID-19 outbreak: practical recommendations from a task force of the European CBT-I Academy. *Journal of Sleep Research*, 29(4), 1-13. <https://dx.doi.org/10.1111/jsr.13052>
- Aykutalp, A. ve Karakurt, M. (2020). Illness as a metaphor: An evaluation on Covid-19. <https://philpapers.org/rec/AYKIAA>
- Başaran, M. ve Aksoy, A. B. (2020). Anne-babaların koronavirus (COVID-19) salgını sürecinde aile yaşantılarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(71),667-681.
<https://doi.org/10.17719/jsr.10589>
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N. ve Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395, 912-920.
[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Cluver, L. (2020). Parenting in a time of COVID-19. *Lancet*, 395, 64-64. [https://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30736-4](https://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30736-4)
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Siyasal kitabevi.
- Çaykuş, E. T. ve Çaykuş, T. M. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde çocukların psikolojik dayanıklılığını güçlendirme yolları: ailelere, öğretmenlere ve ruh sağlığı uzmanlarına öneriler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 95-113.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/asead/issue/54658/738573>
- Çelik, S. ve Kardaş-İşler, N. (2020). Göç mağduru Suriyeli öğrencilerin Covid-19 salgını sürecindeki öğrenme deneyimleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 783-800.
<https://dx.doi.org/10.37669/milliegitim.783048>
- Ekiz, T., İlman, E. ve Dönmez, E. (2020). Bireylerin sağlık anksiyetesi düzeyleri ile COVID-19 salgını kontrol algısının karşılaştırılması. *Uluslararası Sağlık Yönetimi ve Stratejileri Araştırma Dergisi*, 6(1), 139-154.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/usaysad/issue/54067/729076>
- Erol, M. ve Erol, A. (2020). Koronavirüs pandemisi sürecinde ebeveynleri gözünden ilkokul öğrencileri. *Millî Eğitim*, 49(1), 529-551.
<https://dx.doi.org/10.37669/milliegitim.766194>
- Görgülü-Arı, A. ve Arslan, K. (2020). Ortaokul öğrencilerinin Covid-19'a yönelik metaforik algıları. *Electronic Turkish Studies*, 15(6), 503-524.
<https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44425>
- Hecker, L. L. ve Sori, C. F. (2016). The parent's guide to good divorce behaviour. In Sori, C. F., & Hecker, L. L., & Bachenberg, M. E. (Ed), *The therapist's notebook for children and adolescents: Homework, handouts, and activities for use in psychotherapy* (pp. 193-214). Routledge
- Jiao, W. Y., Wang, L. N., Liu, J., Fang, S. F., Jiao, F. Y., Pettoello-Mantovani, M. ve Somekh, E. (2020). Behavioral and Emotional Disorders in Children during the COVID-

- 19 Epidemic. *The Journal of Pediatrics*, 221, 264-266. <https://dx.doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.03.013>
- Jongsma Jr, A. E., Peterson, L. M., McInnis, W. P. ve Bruce, T. J. (2014). *The Child Psychotherapy Treatment Planner: Includes DSM-5 Updates (Vol. 294)*. John Wiley & Sons
- Kilmer, R. P., Gil-Rivas, V. ve Hardy, S. J. (2013). Students responding to natural disasters and terrorism. In E. Rossen & R. Hull (Eds.), *Supporting and educating traumatized children: A guide for educators and professionals*. Oxford University Press.
- Kundi, B. ve Bhowmik, D. (2020). Societal impact of novel corona virus (COVID-19 pandemic) in India. <https://dx.doi.org/10.31235/osf.io/vm5rz>
- Kurt-Demirtaş, N. ve Sevgi-Koçak S. (2020). 2-6 yaş arasında çocuğu olan ebeveynlerin bakış açısıyla Covid-19 salgın sürecinin değerlendirilmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(6), 328-349. <https://dergipark.org.tr/en/pub/asead/issue/55211/750920>
- La Forge, Ann E. (1999). *What really happens in school: A guide to your child's emotional, social and intellectual development, grades K-5*. Hyperion.
- Lieberman, A. F., Chu, A., Van Horn, P. ve Harris, W. W. (2011). Trauma in early childhood: Empirical evidence and clinical implications. *Development and Psychopathology*, 23, 397-410. <https://dx.doi.org/10.1017/S0954579411000137>
- Liu, J. J., Bao, Y., Huang, X., Shi, J. ve Lu, L. (2020). Mental health considerations for children quarantined because of COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5), 347-349. [https://dx.doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30096-1](https://dx.doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30096-1)
- Locke, K. ve Golden-Biddle, K. (1997). Constructing opportunities for contribution: Structuring intertextual coherence and "problematizing" in organizational studies. *Academy of Management Journal*, 40(5), 1023-1062. <https://dx.doi.org/10.5465/256926>
- Loomis, A. M. (2018). The role of preschool as a point of intervention and prevention for trauma-exposed children: recommendations for practice, policy, and research. *Topics in Early Childhood Special Education*, 38(3), 134-145. <https://dx.doi.org/10.1177/0271121418789254>
- Mart, M. ve Kesicioğlu, O. S. (2020). COVID-19 pandemi sürecinde ailelerin evde oyun oynamaya ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4). <https://dx.doi.org/10.7827/44381>
- MEB (2020). *Milli Eğitim Bakanlığı Raporu*, Mart 2020.
- Melville, A. (2017). Trauma-exposed infants and toddlers: A review of impacts and evidencebased interventions. *Advances in Social Work*, 18(1), 53-65. <https://dx.doi.org/10.18060/21287>
- Mucci, F., Mucci, N. ve Diolaiuti, F. (2020). Lockdown and isolation: psychological aspects of COVID-19 pandemic in the general population. *Clinical Neuropsychiatry*, 17(2), 63-64. <https://dx.doi.org/10.36131/CN20200205>
- Mukhtar S., (2020). Mental health and psychosocial aspects of coronavirus outbreak in Pakistan: Psychological Intervention for public mental health crisis. *Asian Journal of Psychiatry*, 51, 1-2. <https://dx.doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102069>
- Nims, D. R. (2011). Solution-focused play therapy: Helping children and families find solutions. In Schaefer, C. E. (Ed.) *Foundations of play therapy* (pp.313-328). John Wiley & Sons Inc.
- Özdemir, H. ve Avcı, M. S. (2019). Müşteri affeder mi? (Zincir süpermarketlerde hizmet hataları ve telafileri üzerine nitel bir araştırma). *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 54(1), 549-564. <https://dx.doi.org/10.15659/3.sektorsosyalekonomi.19.03.1097>
- Pearlman, M. Y., Schwalbe, K. D. A. ve Cloitre, M. (2010). Grief in childhood: Fundamentals of treatment in clinical practice. American Psychological Association. <https://dx.doi.org/10.5860/choice.48-2377>
- Phelps, C. ve Sperry, L. L. (2020). Children and the COVID-19 pandemic. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(1), 73-75. <https://dx.doi.org/10.1037/tra0000861>
- Saatçı, G. ve Aksu M. (2020). Lisans düzeyinde turizm eğitimi alan yabancı uyruklu öğrencilerin koronavirüs algılarını metafor yolu ile tespit etmeye yönelik bir araştırma. *Journal of Awareness*, 5(4), 617-630. <https://dx.doi.org/10.26809/joa.5.042>
- Santrock, J.W. (1997). *Life span development*. Brown Benchmark Publishers
- Sarı, T. ve Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: Sorunlar ve fırsatlar. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 959-975. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44335>
- Scheeringa, M. S., Zeanah, C. H. ve Cohen, J. A. (2011). PTSD in children and adolescents: Toward an empirically based algorithm. *Depression and Anxiety*, 28(9), 770-782. <https://dx.doi.org/10.1002/da.20736>
- Stewart, L. A., Ectherling, G.L. ve Mochi, C. (2015). Play-based disaster and crisis intervention: roles of play therapists. In *Promoting Recovery*. Clark, K. M. (Ed.), *Play therapy: A comprehensive guide to theory and practice* (s.370-384). Guilford Publications.
- Szabo, T. G., Richling, S., Embry, D. D., Biglan, A. ve Wilson, K. G. (2020). From helpless to hero: Promoting values-based behavior and positive family interaction in the midst of COVID-19. *Behavior Analysis in Practice*, 13(3), 568-576. <https://dx.doi.org/10.1007/s40617-020-00431-0>
- Tarkoçin, S., Alagöz, N. ve Boğa, E. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının pandemi sürecinde (COVID-19) davranış değişiklikleri ve farkındalık düzeylerinin anne görüşlerine başvurularak incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 15(6), 1017-1036. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44338>
- Tian, F., Li, H., Tian, S., Yang, J., Shao, J. ve Tian, C., (2020). Psychological Symptoms of Ordinary Chinese Citizens Based on SCL-90 During the Level I Emergency Response to COVID-19. *Psychiatry Research*, 288, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112992>
- Uçkaç, K. (2021). Sağlık meslek lisesi öğrencilerinde Covid-19 pandemi sürecine bağlı uzaktan eğitimin öğrenci duygu ve davranışları üzerindeki etkileri. *Sağlık Bilimlerinde Eğitim Dergisi*, 3(1), 34-44. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jedihes/issue/59497/804738>
- Xie, X., Xue, Q., Zhou, Y., Zhu, K., Liu, Q., Zhang, J. ve Song, R. (2020). Mental health status among children in home confinement during the coronavirus disease 2019 outbreak

- in Hubei Province, China. *JAMA pediatrics*, 174(9), 898-900. <https://dx.doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.1619>
- Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J. ve Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the Covid-19 outbreak. *The Lancet*, 395(10228), 945-947. [https://dx.doi.org/10.1016/S01406736\(20\)30547-X](https://dx.doi.org/10.1016/S01406736(20)30547-X)
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S. ve Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), 1-25. <https://dx.doi.org/10.3390/ijerph17051729>
- World Health Organization. (2020), Coronavirus disease (Covid-19) advice for the public, <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/need>
- Witt, A., Ordóñez, A., Martin, A., Vitiello, B. ve Fegert, J. M. (2020). Child and adolescent mental health service provision and research during the Covid-19 pandemic: Challenges, opportunities, and a call for submissions. *Child Adolesc Psychiatry Ment Health* 14(19).1-4. <https://doi.org/10.1186/s13034-020-00324-8>
- Wolmer, L., Laor, N., Dedeoglu, C., Siev, J. ve Yazgan, Y. (2005). Teacher-mediated intervention after disaster: a controlled three-year follow-up of children's functioning. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(11), 1161-1168. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.00416.x>
- Worden, J. W. (2018). Grief counseling and grief therapy: A handbook for the mental health practitioner. Springer Publishing Company. <https://dx.doi.org/10.1891/9780826134752>
- Yakut-Çayır, M. ve Sarıtaş, M. T. (2017). Bilgisayar destekli nitel veri analizi: Tanımlayıcı bir içerik analizi (2011-2016). *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11 (2). <https://dx.doi.org/10.17522/balikesirnef.373444>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016), *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, S. ve Bektaş, F. (2021). Covid-19 salgınının çocukların boş zaman etkinliklerinde yarattığı değişimin ebeveyn görüşleriyle değerlendirilmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 26(1), 99-122. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gbesbd/issue/59393/835694>
- Yurtbakan, E. ve Akyıldız, S. (2020). Sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencileri ve ebeveynlerin Covid-19 izolasyon döneminde uygulanan uzaktan eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(6), 945-977. <http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.43780>
- Yurtkulu, F. ve Akçay, M. (2020). *Hayatta kalmanın yeni adı: Sosyal Mesafe*. Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği.
- Zhou, S., Zhang, L. ve Wang, L. (2020). Prevalence and socio-demographic correlates of psychological health problems in Chinese adolescents during the outbreak of COVID-19. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 29, 749-758. <https://dx.doi.org/10.1007/s00787-020-01541-4>

Extended Summary

Introduction

Studies conducted during the COVID-19 process are valuable in terms of ensuring that children's psychological resilience remains strong, gaining effective coping and problem-solving skills, increasing hope, and re-activating pre-COVID-19 functional behaviors (Jongsma et al., 2014; WHO, 2020). In this study, the emotional thoughts of the children under quarantine about the Covid 19 process, the lives they were away and longed for in this process were examined. This research is important in terms of determining the social emotional state of children who are going through the quarantine process, organizing psychoeducational studies that increase their well-being according to their needs, and organizing intervention plans to cope with difficulties effectively.

The purpose of this qualitative study is to examine the feelings and thoughts of children who attended secondary school and had Covid-19 during the Covid-19 pandemic. In line with this general purpose, "What are the feelings and thoughts of children who attend secondary school and have Covid-19 during the Covid-19 pandemic process?" The answer to the question "What do you think and feel about the coronavirus?", "If you wanted to compare the coronavirus to something, what would you compare it to?", "How are you spending the quarantine period?", "How is the quarantine process affecting you?", "What do you need during the quarantine period?", "What supports you during the quarantine process?", "What do you want to do when quarantine is over?" were sought with qualitative methods.

Method

In this context, seven questions were asked to the children and the answers were made in accordance with the qualitative research model. Qualitative research approaches enable the volunteers involved in the research to be evaluated without separating them from the social environment they are in and to find answers to questions about the subject being studied (Locke & Golden-Biddle, 1997). The study group of the research consists of 10 children selected by purposeful sampling method. Five boys and five girls participated in the study. In addition, the ages of the children are between the ages of 10-11. In this sample, the inclusion criteria of the children participating in the study; Being diagnosed with Covid-19 means having just completed the quarantine process. In this study, semi-structured interview technique was used. In data analysis, Maxqda 2020 analysis program was used.

During the Covid-19 pandemic, the emotions and thoughts of children who attended secondary school and had Covid-19 were obtained through structured interviews. Before preparing the questions to be directed to the children, current information on the Covid 19 epidemic process and current articles in the relevant literature were examined and subject headings were created in line with the needs. While creating the research questions, questions were prepared by considering the characteristics of the developmental period of children and the literature on the concepts of psychological resilience, crisis intervention and post-traumatic positive behavior development.

Findings, Discussion and Results

In this study, which aims to examine the feelings and thoughts of children who attended secondary school and had Covid-19 during the Covid-19 pandemic process, the daily routines of children changed suddenly, they were exposed to more screens during the time remaining from the lesson during the day, they were tired of being alone at home and therefore they upset. and stated that they were angry. Children participating in this study condition that they mostly had negative feelings and thoughts about the time they spent in quarantine. For example, they stated that they longed for their past when they had the opportunity to move freely and hug their families without fear. On the other hand, children stated that they needed to spend time in social areas outside the home, they had intense anxiety during the day, and their motivation to study decreased. Some of the children participating in the study, on the other hand, had the opportunity to see each other because they were at home with their families during the quarantine process, and they had the chance to do activities as a family that they could not do for a long time.

When all the results obtained from the study were evaluated, it was seen that most of the children participating in this study felt negative emotions such as fear, anxiety, hopelessness and anger. In this context, it is thought that it may be beneficial for these students to work on the subjects of about coping with stress and anxiety by applying for psychoeducational intervention programs with online tools in order to keep them away from the negative effects of the Covid 19 epidemic process, activities to develop skills in psychological resilience, and to control and express emotions.

According to the results of this study, one of the future studies can be carried out with the parents of these children participating in the study. The importance of parental support can be emphasized for parents and children to spend quality time and deal effectively with negative emotions that children experience. Informative work can be done for parents. Parents can take a walk, picnic, etc. in the open air with their children. It can be suggested to organize events.

This research was carried out with 10 children living in the province of Istanbul, and further studies can be conducted with children living in other provinces and with different age groups. The results obtained can be compared.

This study was conducted with 10 children who were under quarantine during the Covid 19 epidemic. In the future, it may be suggested to carry out studies on this subject with more participants.




Ekler

Ek-1. Yapılandırılmış Görüşme Soruları

- 1) Koronavirüs hakkında neler düşünüyor ve hissediyorsun?
- 2) Koronavirüsü bir şeye benzetmek istesen neye benzetirsin?
- 3) Karantina sürecini nasıl geçiriyorsun?
- 4) Karantina süreci seni nasıl etkiliyor?
- 5) Karantina sürecinde nelere ihtiyaç duyuyorsun?
- 6) Karantina sürecinde sana destek olan neler var?
- 7) Karantina bittiğinde neler yapmak istiyorsun?

Özel Gereksinimli Öğrencilere Fen Konularının Eğitsel Oyunla Öğretilmesi Hakkında Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Görüşleri

Science Teachers' Opinions About Teaching Science Through Educational Games to Students with Special Needs

Gamze Devocioğlu¹  Seraceddin Levent Zorluoğlu²  Mustafa Doğru³ 

¹Gazi University, Mathematics and Science Education Department, Ankara, Turkey; gamze.dvcgl@gmail.com

²Süleyman Demirel University, Mathematics and Science Education Department, Isparta, Turkey;
leventzorluoglu@hotmail.com

³Akdeniz University, Mathematics and Science Education Department, Antalya, Turkey; mustafadogrum@gmail.com

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi (Received Date)

15.09.2020

Kabul Tarihi (Accepted Date)

22.08.2021

*Sorumlu Yazar

Seraceddin Levent Zorluoğlu
leventzorluoglu@hotmail.com

Öz: Bu çalışmanın amacı, fen bilimleri öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere eğitsel oyun tekniği ile fen derslerinin anlatılması hakkındaki görüşlerinin incelenmesidir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcı grubu, 15 fen bilimleri öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcı grubu ölçüt örnekleme kriterleri dikkate alınarak oluşturulmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak dokuz sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmadan toplanan verilerin derinlemesine analizi yapıldığından veri analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular sonucunda fen bilimleri öğretmenlerinin 'kaynaştırma eğitimi' hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları; ders esnasında öğretim, yöntem ve tekniklerini uygularken normal öğrenciler ve özel gereksinimli öğrenciler arasında bir farklılık oluşturmadıkları; öğretmenlerin derslere gelmeden önce özel gereksinimli öğrencilerine yönelik herhangi bir ön hazırlık yapmadıkları; eğitsel oyun tekniği hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları; eğitsel oyunun özel gereksinimli öğrencilerine uygulama konusuna olumlu bakmadıkları olumlu öğretmenlerin ise özel gereksinimli öğrencisinin sınıfı uyum sağlayamaması, zaman yetersizliği, öğrencinin kendini rahatça ifade edememesi ve öğrencinin zeka düzeyi gibi nedenlerden dolayı uygulamanın zor olabileceği yönünde görüşleri belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Eğitsel oyun, fen bilimleri, kaynaştırma eğitimi, olgubilim

Abstract: The aim of this study is to examine the opinions of science teachers about teaching science lessons with educational games to inclusive students. The phenomenology design, which is one of the qualitative research methods, was used. The participant group of this study consisted of 15 science teachers. The participant group was constituted with criterion sampling. In this study, a semi-structured interview form with nine questions was used as a data collection tool. Content analysis was used for the analyses. Obtained results in this study showed that science teachers have not sufficient knowledge about inclusive education; the teachers have not differentiated the teaching methods and techniques intended for inclusive students at practice process; the teachers have not made any preparation for the inclusive student before the lessons; the teachers have not sufficient knowledge about educational game technique; the teachers have not positive about practicing educational game technique with the inclusive student. However, the teachers who are positive about it have also expressed their concerns due to the reasons such as challenges in class adaptation, lack of time, intelligence level, and students' difficulties in expressing themselves.

Keywords: Educational games, science, inclusive education, phenomenology

Devocioğlu, G., Zorluoğlu, S. L. ve Doğru, M. (2022). Özel gereksinimli öğrencilere fen konularının eğitsel oyunla öğretilmesi hakkında Fen Bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 60-71. <https://doi.org/10.17556/erziefd.795465>

Giriş

Özel gereksinimli bireylerin normal gelişim gösteren akranlarıyla beraber öğretmen gözetimi altında genel eğitim sınıflarında eğitim almalarına 'bütünleştirme yoluyla eğitim' denilmektedir (Özcan, 2015). Bütünleştirme yoluyla eğitim kavramı ülkemizde kaynaştırma eğitimi kavramı ile eşdeğer olarak kullanılmaktadır (Ahmetoğlu, Burak ve Acar, 2019). Kaynaştırma/Bütünleştirme yoluyla eğitim, tüm bireylerin bireysel farklılıkları ne olursa olsun sosyal, kültürel ve yaşamsal faaliyetleri açısından eğitilmesini öngörmektedir (Gürgür, 2005). Kaynaştırma/Bütünleştirme yoluyla eğitimin gerçekleştirildiği kurumlarda öğrenciler matematik, sosyal bilgiler ve İngilizce vb. gibi dersleri akranları ile birlikte almaktadırlar. Bu derslerden biri de fen bilimleri dersi.

Fen bilimleri dersi çeşitli soyut kavramları bir arada bulundurmaktadır (Arslan ve Umdü Topsakal, 2019; Yıldırım,

Şekercioğlu ve Yıldırım, 2018). Bu nedenle öğrenciler kavramları anlamada problem yaşayabilmektedirler (Aktaş, 2013). Öğrencilerin soyut kavramları kolayca öğrenebilmeleri için çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden faydalanılabilmektedir (Çam, 2017; Oğuz Namdar, Bülbül ve Çankar, 2018; Ong, Chou, Yang ve Lin, 2020; Tüysüz ve Demirel, 2020). Örneğin Demir ve Gönen (2019), yedinci sınıf öğrencilerine kuvvet, iş ve enerji ilişkisini argümantasyona dayalı öğretimin öğrenci başarısı üzerinde iyi yönde etkili olduğunu belirlemişlerdir. Okumuş ve Doymuş (2018), altıncı sınıf öğrencilerine işbirlikli öğrenme modeli kullanımının öğrenci başarısını artırdığını tespit etmişlerdir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde fen bilimleri öğretiminde farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımının öğrenci başarısını ve öğrencinin fene yönelik olumlu yaklaşımını artırdığı anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrenci başarısı üzerinde

etkili olan öğretim yöntem ve tekniklerine oyunlarda eklenebilmektedir (Yazıcıoğlu ve Çavuş Güngören, 2019).

Oyun, bireyin zihinsel ve fiziksel yeteneklerini ortaya çıkaran etkinlikler dizisidir. Oyun aracılığıyla öğretim, bireyin eğlenceli bir öğrenim süreci yaşamasında ve öğrendiği bilgilerin kalıcılığını artırmasında etkili olabilmektedir. Bu nedenle derslerde oyunların eğitsel amaçlı kullanılması öğrenci başarısında olumlu sonuçlar ortaya çıkarabilmektedir (Gürbüz, Çeker ve Töman, 2017; Yenice, Alpak Tunç ve Yavaşoğlu, 2019). Eğitsel oyunlar, rahat bir ortamda öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesine olanak veren bir tekniktir (Hazar ve Altun, 2018). Bu tekniğin uygulanmasında öğrencilerin yaşı, bilişsel düzeyi, sınıf düzeyi, zihinsel düzeyleri gibi tanımlayıcı özellikleri dikkate alınmalıdır (Üstündağ, 2017). Bu sayede eğitsel oyun süreci öğrencilerin düzeylerine göre oluşturulabilecektir. Özellikle genel eğitim sınıflarında kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim kapsamında öğrenim gören özel gereksinimli bireylerin oyuna dahil edilmesi anlamında etkili olacaktır.

Alanyazında eğitsel oyunun önemi dikkate alınarak yapılan çalışmaların akademik başarı, kalıcılık, tutum, öğrenci motivasyonları ve performansları (Boyras ve Serin 2017; Chen, Law ve Huang, 2019; Korkmaz, 2018; Yıldırım, 2015; Yıldız, Şimşek ve Araz, 2016); öğrencilere eğitsel oyunla Türkçe (Gürsoy ve Arslan, 2011; Şahin, 2019), matematik (Canbay, 2012; Usta, Işık, Taş, Gülay, Şahan, Genç, Diril, Demir ve Küçük, 2018), dil (Yıldırım, 2017), fen bilimleri (Demircioğlu ve Akdemir, 2019) derslerinin öğretilmesi; Türkçe öğretmenleri (Korucu ve Kurtlu, 2016), sınıf öğretmenleri (Özyürek ve Çavuş, 2016; Tortop ve Ocak, 2010), matematik öğretmenleri (Özata ve Coşkuntuncel, 2019), genel olarak öğretmen görüşleri (Hazar ve Altun, 2018); eğitsel oyun hakkında matematik (Usta, Işık vd., 2017), fen bilimleri (Seçkin Kapucu ve Çağlak, 2018; Karamustafaoğlu ve Baran, 2020) ve sınıf öğretmen adaylarının görüşleri (Aykaç ve Köğce, 2019); öğretmen öğrenci tutumları (Mongillo, 2008), oyun temelli öğrenme ortamlarında fen öğretimi (Lester, Spires, Nietfeld, Minogue, Mott ve Lobene, 2014) ve fen bilimleri öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerine yönelik eğitsel oyunla fen öğretimi hakkındaki görüşleri (Yıldız, 2020) üzerine olduğu belirlenmiştir.

Yapılan çalışmalar neticesinde eğitsel oyun tekniğinin fen eğitiminde etkili bir uygulama olduğu açıktır (Beker Baş, Karamustafaoğlu, 2020; Gençer ve Karamustafaoğlu, 2017). Toplumun bir parçası olan özel gereksinimli bireylerin etkili bir fen eğitimi almaları sağlanarak gelecekte fen okuryazarı bireyler ve toplum için faydalı bireyler olacağı düşünülmektedir (Uzoğlu ve Denizli, 2017). Bu nedenle özel gereksinimli bireylerin fene olan ilgileri artırılmalı ve böylece bu öğrenciler daha donanımlı hale getirilmelidirler. Özellikle fen bilimleri dersi gibi doğa ile içi içe olan derslerin öğretiminde akılda kalıcılığı artırmak adına öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmalıdır.

Alanyazın incelendiğinde eğitsel oyunun kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim kapsamındaki öğrencilere uygulanmasına dair herhangi bir çalışma bulunamamıştır. Kaynaştırma/Bütünleştirme eğitimi kapsamında fen derslerinde öğretim tekniği olarak eğitsel

oyunun kullanılmasının öğrenci başarısında etkili olduğu ve olacağı düşünülmektedir. Fakat uygulama açısından birçok şekli olan oyunların kullanılmasının öğretmenler tarafından nasıl karşılandığı fen eğitimi açısından önemlidir. Buradan hareketle yapılan çalışmada fen bilimleri öğretmenlerinin, özel gereksinimli öğrencileri dikkate alarak derslerinde eğitsel oyun tekniğini kullanmalarına yönelik mevcut durumun ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu nedenle çalışmada;

- Fen bilimleri dersi kapsamında eğitsel oyun tekniği uygulanıyor mu?
- Eğitsel oyun tekniği uygulanıyorsa hangi fen konularında tercih ediliyor?
- Eğitsel oyun tekniğinin uygulanması esnasında özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçları göz önünde bulunduruluyor mu?

sorularına cevaplar aranmak istenmiştir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmanın amacı, fen bilimleri öğretmenlerinin eğitim öğretim yaşantılarında eğitsel oyunu kullanma durumları ve özel gereksinimli öğrencileri dahil ederek eğitsel oyunu kullanmaya yönelik bakış açılarının derinlemesine incelenmesidir. Bu amaçla çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan olgu bilim deseni tercih edilmiştir. Olgu bilim deseni, bireyin normal yaşamında karşılaştığı fakat dikkatli bir şekilde farkında olmadığı durumların ortaya örüntüler ile çıkarılmasıyla daha anlamlı hale getirilmesidir (Creswell, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu nedenle çalışmada, sınıfında özel gereksinimli öğrencisi bulunan öğretmenlerin meslek hayatları boyunca karşılaştıkları kaynaştırma ve eğitsel oyun durumlarına yönelik örüntüler olgu bilim deseni ile çıkarılmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı Türkiye’de bir il merkezinde görev yapmakta olan toplam 15 fen bilimleri öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme ile oluşturulmuştur. Ölçüt örnekleme daha önce belirlenmiş ölçütleri karşılayabilen tüm durumların var olmasıyla yapılabilen bir çalışma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmadaki ölçüt ise fen bilimleri öğretmenlerinin en az bir tane özel gereksinimli öğrencisi olma şartı olduğundan öğretmenler ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Belirlenen öğretmenlere çalışma konusu belirtilerek görüşme yapılacağı söylenmiş ve görüşmeyi kabul eden öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Tablo 1’de çalışmaya katılan 15 fen bilimleri öğretmenin sahip oldukları özel gereksinimli öğrenci sayısı, öğretmenlik hizmet süreleri, cinsiyetleri ve öğrencilerin yetersizlikleri belirtilmiştir.

Tablo 1’de araştırmaya katılan 15 fen bilimleri öğretmenin cinsiyetleri, hizmet süreleri, sahip oldukları özel gereksinimli öğrenci sayısı ve bu öğrencilerin gereksinim türleri gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışmaya katılan öğretmenlerin öğrencilerinin gereksinimlerine göre dağılımı

Öğretmen Kodu	Cinsiyet	Hizmet süresi	Gereksinim türü	Öğrenci sayısı
Ö1	K	10	%30 Görme yetersizliği	1
Ö2	K	20	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	1
Ö3	E	21	Hafif Düzey Zihinsel Yetersizlik	2
Ö4	K	11	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	1
Ö5	E	18	Özel Öğrenme Güçlüğü	1
Ö6	E	10	Özel Öğrenme Güçlüğü	1
Ö7	E	10	Orta düzey Zihinsel Yetersizlik	1
Ö8	E	22	Ortopedik Yetersizlik	1
Ö9	K	22	Özel Öğrenme Güçlüğü	1
Ö10	K	18	İşitme Yetersizliği	1
Ö11	K	11	Orta düzey Zihinsel Yetersizlik, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	2
Ö12	E	21	Özel Öğrenme Güçlüğü	1
Ö13	E	21	Özel Öğrenme Güçlüğü	1
Ö14	E	22	Özel Öğrenme Güçlüğü	2
Ö15	K	13	Otizm Spektrum Bozukluğu, Hafif Düzey Zihinsel Yetersizlik	2

Verilerin Toplanması/Süreç

Çalışmada öğretmenlerden veri toplamak amacıyla, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış dokuz soru sorulmuştur. “Kaynaştırma eğitimi hakkında neler biliyorsunuz?”, “Eğitsel oyun hakkında neler biliyorsunuz?”, “Fen bilimleri dersinde, kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğretim yöntem ve tekniklerinden faydalanır mısınız?” şeklinde sorulardan oluşan (soruların tamamı EK 1’de yer almaktadır) ‘yarı yapılandırılmış görüşme formu’ kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmadan önce ‘fen bilimleri’, ‘eğitsel oyun’, ‘kaynaştırma eğitimi’ ve ‘bütünleştirme yoluyla eğitim’ konularını kapsayan alanyazın taraması yapılmıştır. Sonuç olarak, alanyazında kaynaştırma eğitimine yönelik çalışmaların fazla olması ve çalışmadan önce öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmesinde öğretmenlerin ‘bütünleştirme yoluyla eğitim’ kavramını bilmedikleri fakat ‘kaynaştırma eğitimi’ kavramına yatkın oldukları belirlendiğinden dolayı görüşme soruları hazırlanırken ‘bütünleştirme yoluyla eğitim’ kavramı yerine ‘kaynaştırma eğitimi’ kavramı tercih edilmiştir. Görüşme soruları hazırlanırken öğretmenlerin görüşlerinin daha net ortaya konulabilmesi için sonda soruları kullanılmıştır. Hazırlanan görüşme formunun uygunluğu için özel eğitim, eğitsel oyun ve fen eğitimi konularında uzman olan bir akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Uzman; “kaynaştırma eğitimi yerine bütünleştirme eğitimi kavramı kullanılması gerekir”, “soruların genel ifadeler içermesinden kaçınılması gerekir”, “çalışmanın odağı dışındaki soruları çıkarın” vb. gibi önerilerde bulunmuş ve uzmanla iletişim sağlayarak öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmesi hatırlatılmıştır. Uzman akademisyen, bu bilgi neticesinde görüşme formunda kaynaştırma eğitimi kavramının kullanılmasının daha uygun olacağını belirtmiştir. Uzman görüşü sonucunda oluşan görüşme formunun işleyişini test edebilmek amacıyla, uygulama öncesi kaynaştırma öğrencisi bulunan iki fen bilimleri öğretmeniyle pilot görüşme yapılmıştır. Yapılan pilot görüşmeler sonucu form, bütünsel olarak anlamlı olacak şekilde “kaynaştırma eğitimi”, “eğitsel oyun” ve “kaynaştırma eğitimi ile eğitsel oyunun birleştirilmesi” üç bölümden oluşturulmuştur. Daha

sonrasında çalışmanın uygulanması için okullara gidilmiş ve görüşmeler yapılmıştır. Görüşme tarihleri 2019-2020 eğitim öğretim yılının Kasım ayının son iki haftası ile Aralık ayının ilk iki haftası olmak üzere bir ayda bitirilmiştir. Görüşme formunun uygulanması, öğretmenlerin kendini rahat hissettikleri ortamda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler en az 10 dakika en fazla 12 dakika sürmüştür. Görüşme esnasında öğretmenlerden izin alınarak ses kaydı yapılmış ve ses kayıtları kısa sürede transkript edilmiştir. Araştırma etiği açısından görüşme yapılan öğretmenlerin isimleri yerine öğretmen kodları (Ö₁, Ö₂, ..., Ö₁₅) kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının uygulanabilmesi için Süleyman Demirel Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunca 06.03.2020 tarih ve 87432956/050.99/39655 sayılı karar ile etik uygunluk onay izni alınmıştır.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, bir metnin belirli kurallara göre daha küçük öbeklere ayrılarak kodlanması sonucu meydana gelen içerik kategorilerinin özetlendiği bir tekniktir (Büyükoztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019). Çalışmada öğretmenlerin verdikleri cevapların derinlemesine analizi yapılmak istendiğinden dolayı içerik analizi tercih edilmiştir. Toplanan veriler araştırmacılar tarafından öncelikle transkript edilmiş daha sonra her bir sorunun tek tek analizi yapılmıştır. Sorular çözümlendikçe araştırmacılar tarafından kod ve kategoriler oluşturulmuştur. Yapılan analiz nitel araştırma konusunda uzman bir akademisyene sunulmuştur. Uzman rastgele üç transkriptin analizini istemiştir. Yaptığımız analizde belirlediğimiz kod ve kategorilerde uyum sağlamayan yerleri belirtmiştir. Buna bağlı olarak analizin güvenilirliği 0.91 belirlenmiştir. Uzman görüşü de dikkate alınarak oluşturulan kod ve kategoriler tablolaştırılarak okuyan kişinin anlayabileceği düzeyde açık bir dille ifade edilerek bulgular kısmı yazılmıştır. Bulgular kısmında analiz sonucunda oluşan tabloların son hali, araştırmacılar arasında fikir birliği sağlanarak sunulmuştur. Çalışmanın güvenilirliğini arttırmak

için oluşturulan sorular, alanında uzman bir kişi tarafından incelenmiş ve düzeltmeler sağlandıktan sonra tekrar düzenlenmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu aşamasında sınıfında özel gereksinimli öğrencisi bulunan fen bilimleri öğretmenlerinin görüşme sorularına verdikleri cevapların analizleri bulgular halinde sunulmuştur.

Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Hakkındaki Bilgi ve Görüşleri

Fen bilimleri öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere vermiş oldukları eğitim farkındalıklarının belirlenmesi amacıyla bu öğretmenlere öncelikle “Kaynaştırma eğitimi hakkında neler biliyorsunuz?” sorusu sorulmuş ve verdikleri cevaplar dikkate alınarak Tablo 2 oluşturulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi hakkındaki görüşleri

Kategori	Frekans (f)	Açıklama
Herhangi bir gereksinim üzerinden açıklama	8	Ö ₁₀ : “...çocukların bazı bedensel sıkıntılarında dolayı oluşan öğrenme güçlüğüne karşı alınması gereken öğrenme etkinlikleridir.”
		Ö ₁₂ : “Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için yapılan eğitim”
Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı	4	Ö ₂ : “kaynaştırma eğitimi hakkında rehberlikle ilgili planlarımızı yapıyoruz, planlar doğrultusunda eğitimlerimizi sınıf içinde vermeye çalışıyoruz.”
		Ö ₁ : “...eğitsel performans çıkarıyoruz, çocuk ne durumda bunun raporunu oluşturduktan sonra Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı hazırlıyoruz.”
Normalleştirme	3	Ö ₁₃ : “Kaynaştırma eğitimi sosyalleşme açısından olumlu olduğunu düşünüyorum.”
		Ö ₇ : “...kaynaştırma öğrencileri üst düzey olmayan zekâ geriliği durumunda diğer öğrencilerle konuşabilsinler diye aynı ortamda ders alıyorlar.”

Tablo 2 incelendiğinde fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili herhangi bir gereksinim üzerinden açıklama (8), Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (4), eğitim-öğretimle öğrenciyi normalleştirme (3) ile ilgili

tanımlar yapmışlardır. Verilen cevaplardan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik genel bilgilere sahip olduğu ve çoğunluk olarak kaynaştırma eğitimini tanımlarlarken kendi öğrencilerinde bulunan gereksinimleri dikkate alarak açıklama yaptıkları belirlenmiştir.

Fen bilimleri öğretmenlerinin, aynı sınıfta bulunan normal gelişim gösteren bireyler ve özel gereksinimli öğrencilerinin ihtiyaçlarına uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma durumlarını ve bu uygulamaların her iki grup içinde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla öğretmenlere “Fen bilimleri dersi kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğretim yöntem ve tekniklerinden faydalanır mısınız? Faydalanıyorsanız ne tür yöntem ve teknikler kullanıyorsunuz? Kullandığınız bu yöntem ve teknikleri diğer öğrencilere de aynı şekilde mi uyguluyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerden gelen cevaplar dikkate alınarak Tablo 3 oluşturulmuştur.

Tablo 3. Öğretim yöntem ve tekniklerinin özel gereksinimli öğrenciler ve normal öğrencilere göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular

Öğrenci Durumu	Öğretmen Kodu	Açıklama	Frekans (f)
Özel Gereksinimli Öğrenciler	Ö ₃ , Ö ₆ , Ö ₈ , Ö ₁₅	Görsel materyal	4
	Ö ₉ , Ö ₁₂	Gösterip yaptırma	2
	Ö ₈	Oyunlaştırma	1
	Ö ₅	Göz teması	1
Normal ve Özel Gereksinimli Öğrenciler	Ö ₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₄	Soru-cevap	3
	Ö ₁ , Ö ₁₁ , Ö ₁₃	Beyin Fırtınası	3
	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆	Düz anlatım	5
	Ö ₂ , Ö ₁₀	Deney yaptırma	2
	Ö ₂ , Ö ₁₀	Eğitsel Drama	2
	Ö ₁₁ , Ö ₁₃	Doğru – yanlış etkinlikleri	1
	Ö ₁₄	Yarışma	1

Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar dikkate alınarak oluşturulan Tablo 3’te yer alan ‘özel gereksinimli öğrenciler’ ve ‘normal ve özel gereksinimli öğrenciler’ ile ilgili öğretim yöntem ve teknikleri içeren iki ana kategori oluşturulmuştur:

Özel gereksinimli öğrencilere yönelik kullanılan yöntem ve teknikler; görsel materyal (4), oyunlaştırma (1), gösterip yaptırma (2), göz teması-iletişim (1) olarak belirlenmiştir. Bu kategoride en çok vurgulanan görsel materyaldir. Örneğin Ö₁₅ “... görsel hafızasını destekleyecek şeyler yaptırıyorum. Hücreyi işliyorsam hücre boyama veriyorum sindirim sistemi işliyorsam boyama veriyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Gösterip yaptırmayı (2) vurgulayan Ö₉ “... gösterip yaptırma yaşayarak öğrenme daha etkili tabi onlar üzerinde hani bazen sözcüklerden anlamayabiliyor gösterip yaptırmak etkili olabilir.” şeklinde bir ifadede bulunmuştur.

Normal ve özel gereksinimli öğrencileri için ise; soru cevap (3), beyin fırtınası (3), düz anlatım (5), deney yaptırma (2), eğitsel drama (2), doğru yanlış etkinlikleri (2), yarışma (1) olarak belirlenmiştir. Bu kategoride ise çoğunlukla birden fazla yöntem ve tekniği derslerinde uyguladıkları sadece bir yönetime yönelmedikleri dikkat çekmektedir. Örneğin Ö₁ “... beyin fırtınası yaptırıyoruz, soru cevap çok fazla oluyor. Düz

anlatım oluyor.” ifadesinde bulunurken Ö₁₄ ise “Soru cevap yaparım yarışma yaparım.” şeklinde bir ifade bulunmuştur.

Fen bilimleri öğretmenlerinin aynı sınıfta bulunan normal gelişim gösteren bireyler ve özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarını dikkate alarak derse yönelik ön hazırlık yapma durumlarını belirlemek amacıyla öğretmenlere “Sınıfınızda, özel gereksinimleri bulunan öğrenciler için ne tür ön hazırlıklar yapıyorsunuz? Sınıfınızda bulunan diğer öğrenciler içinde yaptığınız ön hazırlıklardan farkı var mı?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerden gelen cevaplar dikkate alınarak Tablo 4 oluşturulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin derse yönelik ön hazırlık yapma durumlarına ilişkin görüşleri

Ön Hazırlık	Öğretmen	Frekans (f)	Açıklama
Ön Hazırlık Yapılmayan	Ö ₇ , Ö ₉ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₅	5	Nedensiz
	Ö ₁ , Ö ₄ , Ö ₈	3	Normal zekâ düzeyi
	Ö ₁₀ , Ö ₁₄	2	Kalabalık sınıf mevcudu
	Ö ₂	1	Zaman yetersizliği
	Ö ₁₃	1	Etkinlik bulamama
Ön Hazırlık Yapılan	Ö ₃ , Ö ₅ , Ö ₆	3	Düzeğe uygun örnekler/etkinlikler

Öğretmenlerin ön hazırlıkları arasındaki fark durumlarına göre “ön hazırlık yapılmayan” ve “ön hazırlık yapılan” olarak iki ana kategori oluşturulmuştur.

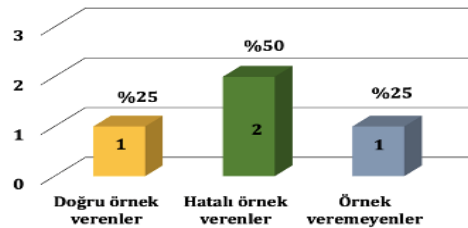
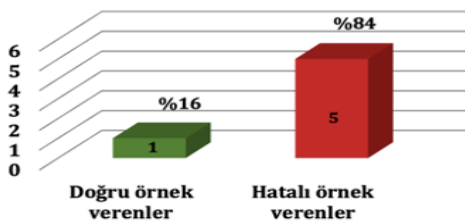
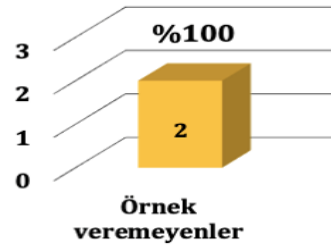
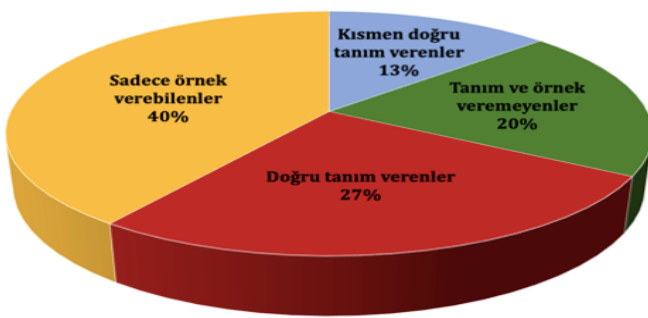
Ön hazırlık yapılmayan kategorisi; nedensiz (5), normal zekâ düzeyi (3), kalabalık mevcut (2), zaman yetersizliği (1), etkinlik bulamama (1) olarak belirlenmiştir. Bu kategoride beş öğretmen nedensiz olarak derse ön hazırlık yapmadıklarını belirtmiştir. Ö₉ “...ben sınıfımdaki öğrenci için yapmıyorum ama sadece yazılı sorularını farklı hazırlıyorum çocuk zaten anlamadığı yer olunca mutlaka gelip bize soruyor bende anlatıyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Üç öğretmen normal zekâ düzeyine sahip öğrencileri olduğunu ifade etmiştir. Ö₈

“Zaten öğrencimizin zekâ problemi yok ön hazırlıklarım değişmiyor sayılır, evet tabi ki ufak tefek şeyler olsa da değişmiyor.” ifade ederken, iki öğretmen ise kalabalık sınıf mevcuduna sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Ön hazırlık yapılan kategorisi; düzeğe uygun örnek/etkinlikler (3) olarak belirlenmiştir. Ö₃ “... farkı tabi ki var. Onlar için konuyu daha iyi kavramaları açısından özel örnekler soruların kolaylaştırılmış şeklini sunuyoruz.”, Ö₆ “... fark var. Mesela konunun ana hatlarını kaynaştırma öğrencilerinin yanına geçip bak işte şu organ burada şu organ burada şeklinde basit bir şekilde mesela akciğerin görevi soluk alıp vermek gibi basit bir şekilde onlara tekrar ediyoruz.” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin Eğitsel Oyun Hakkındaki Bilgi ve Görüşleri

Fen bilimleri öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerinden biri olan eğitsel oyun tekniğini bilme durumlarını belirlemek amacıyla “Öğretim yöntem ve tekniklerden biri olan eğitsel oyun nedir ve nerelerde kullanılabilir?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin eğitsel oyun tekniği hakkındaki görüşleri alanyazındaki tanımlar üzerinden değerlendirilerek doğruluğu belirlenmiştir. Tanımlara göre eğitsel oyun, öğrencilerin konuları zevk alarak öğrenmelerini sağlayan, öğrenilen konuya yönelik ilgilerini arttıran ve kavramların öğretilmesi sonucunda ortaya çıkabilen kavram yanlışlarının düzeltilmesine olanak sağlayan ve bilginin öğrenende kalıcı olmasını sağlayan bir tekniktir (Toğru, 2020). Ayrıca, eğitsel oyun öğrenmeyi zevkli hale getiren bir tekniktir (Bayat, Kılıçaslan ve Şentürk, 2014). Alanyazındaki tanımlar dikkate alınarak eğitsel oyunu tanımını bu tanımlara benzer yapanlar ve örnek verenler için Şekil 1 oluşturulmuştur. Öğretmenlerin eğitsel oyun tanımını ve bu tekniğe ait örnek verebilme durumları incelendiğinde ‘doğru tanım verenler’, ‘kısmen doğru tanım verenler’, ‘sadece örnek verebilenler’ ve ‘tanım ve örnek veremeyenler’ olmak üzere dört ana kategori oluşturulmuştur:



Şekil 1. Öğretmenlerin eğitsel oyunu tanımlayabilme durumları ve bu durumların kendi içinde değerlendirilmesi

Doğru tanım verenler; doğru örnek verenler (1), hatalı örnek verenler (2) ve örnek vermeyenler (1) olarak belirlenmiştir. Örneğin Ö₅ “Bileşke kuvvet konusu var konuyu anlatırken çocuklara sınıf içinde ve sınıflar arasında halat çekme yarışması düzenliyoruz.” şeklinde bir ifade kullanmıştır. Hatalı örnek veren Ö₁ “Güneş tutulması Ay tutulmasında her birine birer kimlik veriyoruz. Sen güneşsin sen aysın sen dünyasın...” şeklinde bir ifade bulunmuştur. *Kısmen doğru tanım verenler* kategorisinden hiçbir öğretmen (2) örnek verememiştir. *Sadece örnek verebilenler* doğru örnek verebilen (1) ve hatalı örnek verebilenler (2) olarak belirlenmiştir. Örneğin hatalı örnek veren Ö₁₅ “...sürati anlatacağım mesela dışarıya çıkarıyorum, onları koşturuyorum. Orada yarış yapıyorlar kim daha az sürede bitirecek herkese tuttıkları süreleri akıllarında tutturuyorum daha sonra sürate gelince hesaplatıyorum.”; doğru örnek veren Ö₁₁ “Ay tutulması güneş tutulmasını işlerken çocuklarla onu tiyatrolaştırıyoruz, biri güneş oluyor biri ay oluyor döndürüyorum, bu şekilde onları hem derse katmak hem öğretmek hem eğlendirmek.” şeklinde bir ifade kullanmıştır. *Tanım ve örnek veremeyenler* (3) eğitsel oyun tanımını ya da bu teknığe ait örnek verememişlerdir.

Fen bilimleri öğretmenlerinin derslerinde eğitsel oyunu kullanma durumlarını ve eğitsel oyunu hangi ünite, konu veya kavramları öğretirken tercih ettiklerini belirlemek amacıyla öğretmenlere “Eğitsel oyunu fen bilimleri derslerine nasıl uyarlıyorsunuz/uyarlıyorsunuz? Daha çok hangi üniteler veya konuları anlatırken tercih ediyorsunuz/edersiniz?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar dikkate alınarak Tablo 5 oluşturulmuştur.

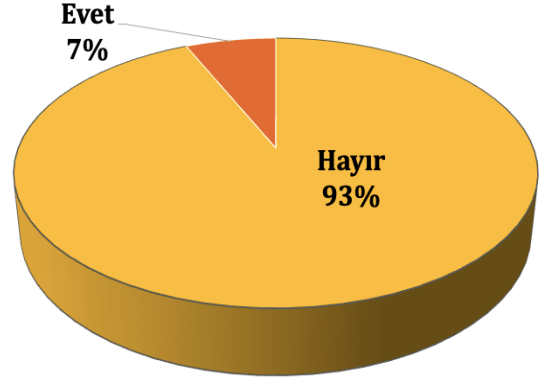
Tablo 5. Öğretmenlerin eğitsel oyunu derslerine uyarlama durumlarına ilişkin görüşleri

Kategori	Konu	Öğretmen	Frekans (f)
Eğitsel Oyunu Uyarlayanlar	Canlılar ve Yaşam Fiziksel Olaylar	Ö ₄ , Ö ₇ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ Ö ₁₄	5
	(Kuvvet ve Hareket)	Ö ₅ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₅	4
	Madde ve Doğası	Ö ₃ , Ö ₆ Ö ₁₀ ,	3
	Dünya ve Evren	Ö ₂	1
Eğitsel Oyunu Uyarlamayanlar		Ö ₁ , Ö ₁₁ ,	2

Öğretmenlerden alınan yanıtlar doğrultusunda ‘eğitsel oyunu uyarlayanlar’ ve ‘eğitsel oyunu uyarlamayanlar’ olarak iki ana kategori oluşturulmuştur (Tablo5). *Eğitsel oyunu uyarlayanlar*; canlılar ve yaşam (5), fiziksel olaylar (4), madde ve doğası (3) ve dünya ve evren (1) olarak belirlenmiştir. Tablo 5 incelendiğinde eğitsel oyunun canlılar ve yaşam konusu üzerinde diğer konulara göre daha çok uyarlanan konu olduğu dikkat çekmektedir. Örneğin Ö₄ “Her ünite olabilir ama mesela dolaşım sisteminde veya hücre yapısında olabilir. Her çocuğa bir organel dağıtım ve birbirlerinin özelliklerini öğrenirler.”, Ö₁₂ “... vücudumuzdaki sistemler ünitesi her bir öğrenci sistemin bölümünü bir organını temsil eder görevlerini söyler. Mesela dolaşım sisteminde biri kalbi temsil eder biri damarları tespit eder görevlerini söylerler.” şeklinde ifade

bulunmuşlardır. *Eğitsel oyunu uyarlamayanlar* kategorisindeki diğer iki kişi ise eğitsel oyunu herhangi bir konuya uyarlamadıklarını ifade etmişlerdir.

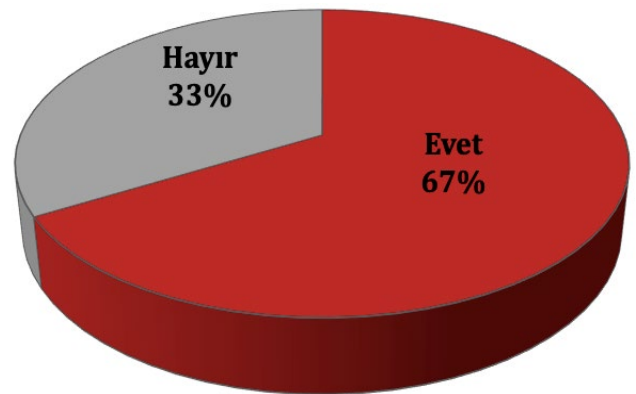
Fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenim süreleri boyunca ya da mesleki dönemleri boyunca eğitsel oyuna yönelik herhangi bir kurs, çalışma gibi faaliyetlere katılma durumlarını belirlemek amacıyla öğretmenlere “Daha önce eğitsel oyun teknığine yönelik herhangi bir çalışmaya katıldınız mı? Katıldıysanız bu çalışmalar nelerdir? (kurs, seminer, hizmetiçi eğitim)” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar dikkate alınarak Şekil 2 oluşturulmuştur.



Şekil 2. Fen bilimleri öğretmenlerinin eğitsel oyun ile ilgili herhangi bir çalışmaya katılma durumları

Öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlar dikkate alındığında öğretmenlerin %93’ü (14 kişi) eğitsel oyun ile ilgili herhangi bir eğitim almazken, %7’sinin (1 kişi) eğitsel oyun ile ilgili eğitim aldıkları belirlenmiştir.

Fen bilimleri öğretmenlerinin ders esnasında eğitsel oyunu kullanma durumlarını belirlemek amacıyla “Fen bilimleri derslerinde eğitsel oyun kullanır mısınız?, Eğitsel oyun kullanmıyorsanız yerine alternatif yöntem ve teknikler uyguluyor musunuz?” sorusu sorulmuştur ve verilen cevaplar dikkate alınarak Şekil 3 oluşturulmuştur.



Şekil 3. Fen bilimleri öğretmenlerinin derslerinde eğitsel oyunu tercih etme durumları

Şekil 3’te fen bilimleri öğretmenlerinin %33’ünün (5 kişi) derslerinde eğitsel oyun teknığini tercih etmedikleri ve %67’sinin (10 kişi) ise derslerinde eğitsel oyun teknığini tercih ettikleri görülmektedir. Eğitsel oyunu derslerinde tercih eden öğretmenlerin ne tür eğitsel oyun teknığı kullandıkları ise Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin derslerinde eğitsel oyunu tercih etme durumları

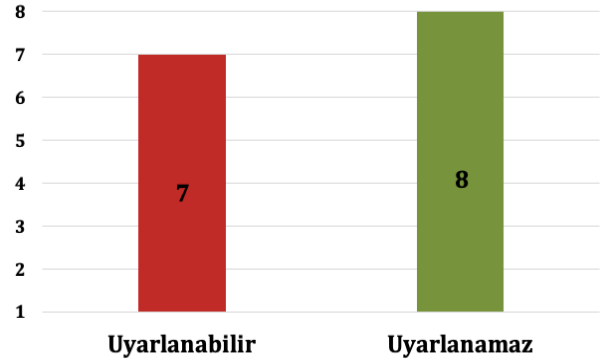
Kategori	Kullanılan Yöntem ve Teknikler	Öğretmen	Frekans (f)
Eğitsel Oyun Kullananlar	Yarışma	Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₁₂ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅	5
	Net bir cevap vermeyenler	Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁	4
	Adam asmaca	Ö ₁₅	1
	Bilgisayar destekli Oyunlar	Ö ₁	1
Alternatif Yöntem ve Teknik Kullananlar	İşbirlikli öğrenme teknikleri	Ö ₆	1
	Görsel kaynakları kullanma	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₇	3
	Gösteri deneyleri	Ö ₁₃	1
	Düz anlatım	Ö ₇	1
	Soru - cevap	Ö ₇	1

Tablo 6'ya göre *Eğitsel oyun kullananlar*; bilgisayar destekli oyunlar (1), yarışma (4), adam asmaca (1), net bir cevap vermeyenler (4) olarak belirlenmiştir. Tablo incelendiğinde net bir cevap vermeyenler alt kategorisinde olan Ö₉ "Evet, kullanım, kuvvet ve hareket konusunda mesela..." şeklinde bir ifade kullanırken; yarışma türü etkinliklerini kullandığını belirten Ö₁₄ "Kullanırım oyun uydururum mesela elektronların enerji seviyeleriyle ilgili her biri elektron olurlar ve yarışma yaparlar." şeklinde görüşünü ifade etmiştir. *Alternatif yöntem ve teknik kullananlar*; işbirlikli öğrenme teknikleri (1), görsel kaynakları kullanma (3), gösteri deneyleri (1), düz anlatım (1) ve soru cevap (1) olmak üzere altı alt kategoriye ayrılmıştır. Tablo 8'de görüldüğü gibi öğretmenlerin görsel kaynakları kullanma durumlarının daha fazla olduğu dikkat çekmektedir. Örneğin Ö₃ "MORPA ya da EBA'dan bir şeylere bakıyoruz." şeklinde bir ifade kullanırken birden fazla örnek veren Ö₇ ise "Alternatif yöntem ve teknikleri kullanmaya çalışıyorum aslında düz anlatım soru cevap bunun dışında akıllı tahtayı videoları hepsini neredeyse kullanıyorum." şeklinde bir ifade kullanmıştır.

Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilere Eğitsel Oyun ile Derslerin Anlatılması Hakkındaki Görüşleri

Fen bilimleri öğretmenlerinin fen öğretiminde, eğitsel oyunu özel gereksinimli öğrenciler için ne şekilde uygulayabilecekleri veya uyarlayabileceklerini belirlemek amacıyla öğretmenlere "Eğitsel oyun tekniği kaynaştırma öğrencilerine uyarlanabilir mi? Uyarlanırsa ne şekil/şekillerde uyarlanabilir?" sorusu sorulmuştur. Verilen cevaplar doğrultusunda Şekil 4 oluşturulmuştur. Şekil 4'te çalışmaya katılan 15 fen bilimleri öğretmeninden sekizinin eğitsel oyun tekniğinin özel gereksinimli öğrencilere uyarlanamayacağını, yedi öğretmenin ise uyarlanabileceğini ifade ettiği görülmektedir. Fakat eğitsel oyunun uyarlanabileceği yönünde görüşü olan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenciler için bu uygulamanın çeşitli nedenlerden dolayı zorlanabilecekleri

yönünde ifadeleri de bulunmaktadır. Nedenlerin daha net anlaşılabilmesi amacıyla Tablo 7 oluşturulmuştur.



Şekil 4. Eğitsel oyun tekniğinin özel gereksinimli öğrencilere uygulanması açısından öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular

Tablo 7'ye göre sınıfa uyum sağlayamama (3), zaman yetersizliği (2), öğrenci düzeyi (1) ve öğrencinin kendini rahatça ifade edememesi (1) kategori oluşturulmuştur. Özel gereksinimli öğrencilerin sınıfa uyumda problem yaşayacağını belirten öğretmenlerin sayısı diğerlerine göre daha fazladır. Örneğin Ö₅ "Uyarlanabilir ama oyunda bir kural olduğu zaman sıra o kaynaştırma öğrencisine geldiğinde o kuralın uygulanmasında bazı sıkıntılar olabilir ama biz çoğu zaman görmezden geliyoruz veya tamam sen yaptın doğru şekilde kabul edip sırayı diğer arkadaşına geçiriyoruz", Ö₇ "Kesinlikle uyarlanabilir ama kaynaştırma öğrencileri bireysel kendi başına o öğrenciyle oynama şansımız yok diğer öğrencilere dahil edebiliriz ama diğer öğrencilere çok sabırsız oldukları için oyunda tutamayabiliriz." şeklinde ifadeler kullanırken zaman yetersizliğinden dolayı uygulamanın zor olabileceğini belirten öğretmenler olmuştur. Örneğin Ö₁ "Kesinlikle uyarlanabilir, uyarlanırsa çok güzel olur ama bizim vaktimiz yok, 4 saat fen 40 kişilik sınıf 39'unu bir kenara atıp yapamıyorsun ama uygulanırsa çok da faydalı olur onların anlayacağı seviyesine incek şekilde konularda uyarlanabilir güzel olur." şeklinde bir ifade bulunmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencileri için eğitsel oyunu kullanmama sebepleri

Kategori	Öğretmen	Frekans (f)
Sınıfa uyum sağlayamama	Ö ₃ , Ö ₅ , Ö ₇	3
Zaman yetersizliği	Ö ₁ , Ö ₁₁	2
Öğrenci düzeyi	Ö ₁₅	1
Öğrencinin kendini rahatça ifade edememesi	Ö ₁₄	1

Tartışma ve Sonuç

Kaynaştırma/Bütünleştirme yoluyla eğitim gören öğrencilere yönelik eğitsel oyun tekniği ile fen öğretiminin öğretmen gözüyle değerlendirilmesi amaçlanan bu çalışmada fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Yapılan çalışmada öğretmenlerin 'Kaynaştırma eğitimi' terimini bilmelerinden dolayı çalışmanın sonuçları 'Kaynaştırma eğitimi' terimi dikkate alınarak hazırlanmıştır. Görüşmeden elde edilen bulguların sonuçları her bir görüşme sorusu dikkate alınarak değerlendirilmiştir.

Öğretmenler, kaynaştırma eğitimini özel gereksinimli öğrencilerinin gereksinimlerine göre verilen eğitim, bireyselleştirilmiş eğitim programı ile verilen eğitim ve özel

gereksinimli bireyin topluma uyum sağlaması için verilen eğitim olarak tanımlanmışlardır. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik yapmış oldukları tanımlar alanyazındaki kaynaştırma eğitimi tanımları ile değerlendirilmiştir. Bireyin özel gereksinimlerine göre en az kısıtlayıcı eğitim ortamında akranlarıyla beraber eğitim görmesi olarak tanımlanan kaynaştırma eğitimi, öğretmenlerin kendi özel gereksinimli öğrencilerinin gereksinimleri üzerinden tanımlanması sebebiyle yetersizdir. Bireyin topluma uyum sağlaması amacıyla verilen eğitim (normalleştirme) şeklinde bir görüşe sahip olan öğretmenler kısmen doğru kabul edilebilmektedir. Çünkü kaynaştırma eğitimi bireyin özel gereksinimlerine göre verilmesi gereken eğitimden ziyade özel gereksinimli bireyin toplum içinde normal davranışlar sergileyebilmesini, ilgi ve kabiliyetlerini geliştirebilmesini de kapsamaktadır (Topçu ve Katılmış, 2013). Nitekim alanyazında da bu sonuç desteklenmektedir (Çetinkol Sarı, 2019). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı ile verilen eğitim şeklinde bir görüşe sahip olan öğretmenler ise kısmen doğru tanım yapabilmişlerdir. Çünkü kaynaştırma eğitimi sadece Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı hazırlanarak verilen eğitim değil, öğrencilerin akranlarıyla aynı ortamda öğrenim görmesiyle bireyi geliştirmeyi hedefleyen bir eğitimidir. Sonuç olarak fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi hakkında bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca alanyazında da bu duruma paralel olarak 'öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi hakkında bilgi düzeylerinin zayıf olduğu' sonucunu destekler nitelikte çalışmalar da mevcuttur (Altun ve Gülben, 2009; Eser, 2019; Köse, 2017; Öz Güneş, 2016; Vural ve Yıkılmış, 2008).

Öğretmenlerin genel olarak özel gereksinimli öğrencisinin normal zekâ düzeyine sahip olması, zaman yetersizliği, etkinlik bulamama ve herhangi bir sebep belirtilmeden hazırlık yapmama gibi nedenlerden dolayı özel gereksinimli öğrencilerine yönelik ön hazırlık yapmadıkları belirlenmiştir. Dersten önce ön hazırlık yaptığını belirten öğretmenlerin ise özel gereksinimli öğrencisinin düzeyine uygun örnek ve etkinlikler uyguladıkları tespit edilmiştir. Çalışmanın bu sonucuna göre öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde tam anlamıyla bir gayret göstermedikleri ortaya çıkmaktadır. Bu yönüyle çalışma, Avcılar'ın (2010) öğretmenlerin birçoğunun özel gereksinimli öğrencisi için ayrıca bir hazırlık yapmadığını ve hazırlık yapan öğretmenlerin ise öğrenciye uygun çalışma yaptığı ve doküman gibi kaynakları derste kullandıklarını sonucu ile paralellik göstermektedir. Ayrıca ortaya çıkan sonuçlar alanyazındaki benzer çalışmaların (Bakkaloğlu, Altındağ Kumaş ve Aykaç 2017; Kale, Dikici Sığırtaç, Nur ve Abbak, 2016; Uysal, 1995) sonuçları ile de desteklenmektedir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin eğitsel oyun hakkındaki bilgi düzeyleri Tablo 5'te verilmiştir. Tablo 5 dikkate alındığında öğretmenlerin eğitsel oyun tanımı ve örneklendirme konusunda yetersiz kaldıkları sonucuna varılmıştır. Çalışmaya katılan 14 öğretmenin eğitsel oyun ile ilgili bir eğitime (kurs, seminer ve hizmetiçi eğitim) katılmadığı sadece bir öğretmenin herhangi bir çalışmaya katıldığı belirlenmiştir. Bu bilgi öğretmenlerin eğitsel oyun tanımını eksik veya hatalı vermelerini açıklar niteliktedir. Fakat bu sonucun aksine alanyazında öğretmenlerin eğitsel oyun hakkında yeterli literatür bilgisine sahip oldukları ve uygulamada yetersiz oldukları bilgisi de mevcuttur (Hazar ve Altun, 2018).

Öğretmenlerin eğitsel oyunu genellikle 'canlılar ve yaşam', 'fiziksel olaylar (kuvvet ve hareket)', 'madde ve doğası' ve 'dünya ve evren' gibi daha çok somutlaştırılabilecek konulara uyguladıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin verdikleri örnek konular alanyazındaki çalışmalar üzerinden değerlendirildiğinde eğitsel oyun uygulamalarının genellikle bu konular üzerinden yapıldığı ve başarılı sonuçlar verdiği dikkat çekmektedir (Karamustafaoğlu, Pazar ve Karamustafaoğlu 2018; Tayfur, 2019). Buna paralel olarak alanyazında fen derslerine eğitsel oyunun uyarlanabileceği yönünde fikirleri destekleyen diğer çalışmalarda mevcuttur (Saracaloğlu ve Aldan Karademir, 2009; Şaşmaz Ören ve Erduran Avcı, 2004; Yıldırım ve Can, 2017). Fakat bu görüşlerin yanı sıra öğretmenlerden eğitsel oyunun fene uyarlanamayacağı görüşünü vurgulayanlar da bulunmaktadır.

Derslerinde eğitsel oyun kullandığını belirten öğretmenlerin (10) en fazla yarışma, adam asmaca, bilgisayar destekli oyunlar ve sadece oyun kullanma gibi eğitsel oyun türlerini tercih ettikleri belirlenmiştir. Bahsedilen eğitsel oyun türlerinin yanı sıra işbirlikli öğrenme, görsel kaynakları kullanma, gösteri deneyleri, düz anlatım ve soru cevap gibi alternatif uygulamaları (5) tercih eden öğretmenler de bulunmaktadır. Sonuç olarak öğretmenlerin çoğunun eğitsel oyunu kullandıkları belirlenmiştir. Eğitsel oyun kullanmayan öğretmenlerin ise diğer yöntem tekniklere göre daha çok görsel kaynaklardan yararlandıkları belirlenmiştir.

Eğitsel oyunun özel gereksinimli öğrencilerine uyarlanabilme durumu öğretmen görüşleri ile incelendiğinde, genel olarak öğretmenlerin eğitsel oyunun özel gereksinimli öğrencilere uyarlanamaz görüşünde oldukları fakat uyarlanabilir görüşünde olan öğretmenlerin ise özel gereksinimli öğrencinin sınıfa uyum sağlayamaması, zaman yetersizliği, öğrenci düzeyi, öğrencinin kendini rahatça ifade edememesi gibi nedenlerden dolayı uygulamada zorluk yaşayabileceklerini belirtmişlerdir. Çalışmanın bu bulgusundan öğretmenlerin öğretim, yöntem ve tekniklerini uygulamada yetersiz kaldıkları ve özel gereksinimli öğrencisinin bulunduğu sınıflarda ne gibi uyarlamalar yapılabilecekleri konusunda bilgi ve fikir sahibi olmadıkları şeklinde bir sonuç ortaya çıkmaktadır. Ancak alanyazında, eğitsel oyunun özel gereksinimli öğrencilerine uygulanabileceği yönünde öğretmen görüşlerinin bulunduğu çalışmalar da mevcuttur (Üstündağ, 2017; Yıldız, 2020).

Sonuç olarak; fen bilimleri öğretmenleri, kaynaştırma eğitimini tanımlamada yeterli bilgiye sahip değillerdir. Bundan dolayı derslerine gelmeden önce özel gereksinimli öğrencileri için herhangi bir ön hazırlık yapmadıkları düşünülmektedir. Nitekim öğretmenlerin ön hazırlık yapmama sebepleri arasında diğer nedenlere göre neden belirtmeyen öğretmenlerin sayıca fazla olması bu durumu açıklar niteliktedir. Öğretmenlerin eğitsel oyun hakkında görüşlerine bakıldığında ise genel anlamda tanım ve örneklerinin hatalı olduğu dikkat çekerken derslerinde eğitsel oyunu tercih ettiğini söyleyen öğretmenlerin sayısı etmeyenlere göre sayıca fazladır. Öğretmenlerin eğitsel oyunu tercih ettikleri konular ise daha çok soyut kavramları barındıran fakat somutlaştırılmaya yatkın konular oldukları belirlenmiştir. Ayrıca çoğu öğretmenin bu teknikle alakalı eğitim almadıkları göz önünde bulundurulursa öğretmenlerin kavram bilgisi hakkında yetersiz oldukları söylenebilir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin uyguladıkları eğitsel oyun türlerinin de doğru

olduğu tespit edilmiştir. Son olarak eğitsel oyunun özel gereksinimli öğrencilerine uyarlanamaz olduğunu düşünen öğretmenlerin sayısı uyarlanabilir görüşündekilere göre daha fazladır. Fakat uyarlanabilir olduğunu belirten öğretmenler de uygulamada zorluk yaşayabileceklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu görüşlerinin öğrenci ile tam olarak bağ kuramamaları ve özel gereksinimli öğrencisinin kendini rahatça ifade edip uygun davranışlar sergileyememesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Yapılan çalışmanın sonuçları ve sınırlılıkları göz önünde bulundurularak şu önerilerde bulunulabilir:

Çalışma, sınırlı sayıda fen bilimleri öğretmeni ile yürütülmüştür. Bu durum, çalışmanın sınırlılıklarından biridir. Daha geniş bir fen bilimleri öğretmeni grubu ile çalışılması sonuçların çok daha net bir şekilde ortaya konulmasında etkili olacaktır. Ayrıca çalışmada fen eğitimi kapsamında fen konuları dikkate alındığından dolayı sadece fen bilimleri öğretmenleri ile görüşülmesi de çalışmanın bir diğer sınırlılığıdır. Bu konuda çalışmak isteyen araştırmacılara, araştıracakları dersin, konunun veya ünitenin içeriği göz önünde bulundurularak çalışmalarını yapmaları önerilmektedir. Öğretmenlere 'Eğitsel oyun tekniği' ve 'Kaynaştırma eğitimi' hakkında bilgilendirici kurs-seminer-hizmetiçi eğitim gibi faaliyetler düzenlenebilir. Böylece her iki terim hakkında öğretmenlerin kavram yanılgıları ve bilgi eksiklikleri giderilebilir. Eğitsel oyunun sınıf içinde kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin öğrencilerle nasıl sağlanabileceği konusunda öğretmenlere çözüm üretebilecekleri uygulamalı eğitimler verilebilir. Öğretmenlerin Eğitsel oyunu uygulamak istememe nedenlerini sınıf yönetimi, öğretim, yöntem ve tekniklerini uygulama biçimleri ve öğrencilerle sınıf içi ilişkileri kapsamlı olarak incelenilerek bir ihtiyaç analizi çıkarılabilir.

Yazar Katkı Oranı

Birinci yazar çalışmanın kuramsal yapısının oluşturulması ve verilerin toplanması, ikinci yazar çalışmanın verilerinin analiz edilmesi ve sonuçların oluşturulması üçüncü yazar çalışmanın sonuçlarının incelemesini yapmıştır. Tüm yazarlar çalışmanın yazımına katkı sağlamış ve çalışmanın son halini okumuş onaylamıştır.

Çatışma Beyanı

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışma Süleyman Demirel Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan alınan 06.03.2020 tarih ve 87432956/050.99/39655 sayılı karar ile etik uygunluk onay izni ile yürütülmüştür.

Kaynaklar

- Ahmetoğlu, E., Burak, Y., & Acar, İ.H. (2019). Otizmlili öğrencilerin katıldıkları başarılı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmen algıları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 501-504. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.465601>
- Aktaş, L. (2013). *Maddenin tanecikli yapısı ve ısı konusunda REACT öğretim stratejisine yönelik geliştirilen bilgisayar*

- destekli öğretim materyalinin öğrenci başarısına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 344486)
- Altun, T., & Gülben, A. (2009). Okul öncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 253-272.
- Arslan, K., & Umdu Topsakal, U. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri düzeylerinin belirlenmesi. *Academic Perspective Procedia*, 2(1), 66-75. <https://doi.org/10.33793/acperpro.02.01.13>
- Avcılar, D. (2010). *Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki kendi yeterliklerine ilişkin görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 263529)
- Aykaç, M., & Köğce, D. (2019). Preservice classroom teachers' opinions on use of educational games in instructions of primary school courses. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 14(1), 116-143
- Bakkaloğlu, H., Altındağ Kumaş, Ö., & Aykaç, P.N. (2017). Okulöncesi kaynaştırma sınıflarının niteliğini öğretmenler ve bağımsız gözlemciler nasıl değerlendiriyorlar?. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergi* 18(3), 229-249. <https://doi.org/10.17679/inuefd.303060>
- Bayat, S., Kılıçaslan, H., & Şentürk, Ş. (2014). Fen ve teknoloji dersinde eğitsel oyunların yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarısına etkisinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 204-216.
- Beker Baş, M., & Karamustafaoğlu, O. (2020). Merkezi ve çevresel sinir sistemi konusunda geliştirilmiş bir eğitsel oyun. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 80-92. <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2020.06.01.005>
- Boyraz, C., & Serin, G. (2017). Science instruction through the game and physical activities course: An interdisciplinary teaching practice. *Universal Journal of Educational Research*, 5(11), 2026-2036. DOI: 10.13189/ujer.2017.051119
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Canbay, İ. (2012). *Matematikte eğitsel oyunların 7. Sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri, motivasyonel inançları ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 320420)
- Chen, C.H., Law, V., & Huang, K. (2019). The roles of engagement and competition on learner's performance and motivation in game-based science learning. *Educational Technology Research and Development*, 67(4), 1003-1024. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09670-7>
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (3. baskıdan çeviri). (çev. edt. M. Bütün & S. B. Demir). Siyasal Yayın Dağıtım.
- Çam, A. (2017). Örnek olayların fen bilgisi öğretmen adaylarının asit-baz konusunu anlamasına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 69-82. <https://doi.org/10.21764/efd.93993>
- Çetinkol Sarı, A. (2019) *Branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi* (Yüksek

- Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 557144)
- Demir, T., & Gönen, S. (2019). Argümantasyona dayalı öğretimin 7. Sınıf öğrencilerinin kuvvet, iş ve enerji ilişkisini anlamalarına etkisi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 8(15), 23-38.
- Demircioğlu, H., & Akdemir, M.S. (2019). Maddenin halleri konusunun eğitsel oyunlarla öğretimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(64), 540-546. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3376>
- Eser, Ş. (2019). *Ortaöğretimdeki özel gereksinimli öğrencilerin ve öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 589443)
- Gençer, S., & Karamustafaoğlu, O. (2017). "Durgun Elektrik" konusunun eğitsel oyunlarla öğretiminde öğrenci görüşleri. *Journal of Inquiry Based Activities*, 4(2), 72-87.
- Gürbüz, F., Çeker, E., & Töman, U. (2017). Eğitsel şarkı ve oyun tekniklerinin öğrencilerin akademik başarıları ve kalıcılığı üzerine etkileri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 593-612.
- Gürgür, H. (2005). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı İlköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 205204)
- Gürsoy, A., & Arslan, M. (2011). Eğitsel oyunlar ve etkinliklerle yabancılara Türkçe öğretim yöntemi. *1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistic*. 177-185.
- Hazar, Z., & Altun, M. (2018). Eğitsel oyunlara yönelik öğretmen görüşleri ve yeterliliklerinin incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13(1), 52-72.
- Kale, M., Dikici Sığırtmaç, A., Nur, İ., & Abbak, B. S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 35-45.
- Karamustafaoğlu, O., & Baran, S. (2020). 'Kuvvet Kapmaca' eğitsel oyunu ile fen öğretimine yönelik öğretmen görüşleri. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 8(1), 76-91.
- Karamustafaoğlu, O., Pazar, Ş.B., & Karamustafaoğlu S. (2018). Eğitsel oyunlarla dolaşım sistemi konusunun öğretimi: Kan yolu oyunu örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi* 3(2), 1-18.
- Korkmaz, S. (2018). *Eğitsel oyun geliştirerek desteklenen fen bilimleri öğretiminin öğrenci tutum ve başarısına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 502718)
- Korucu, S., & Kurtlu, Y. (2016). Türkçe öğretmenlerinin Türkçe derslerinde eğitsel materyal olarak oyun ve oyuncak kullanımına yönelik görüş ve önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 11(9), 539-559. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9179>
- Köse, K. (2017). *Fen bilimleri dersinde uygulanan kaynaştırma eğitiminin fen bilimleri öğretmenleri ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 471811)
- Lester, J. C., Spires, H. A., Nietfeld, J. L., Minogue, J., Mott, B. W., & Lobene, E. V. (2014). Designing game-based learning environments for elementary science education: A narrative-centered learning perspective. *Information Sciences*, 264, 4-18. <https://doi.org/10.1016/j.ins.2013.09.005>
- Mongillo, G. (2008). Play, games, and attitude: Student and attitude: Student and teacher perspectives of educational games. *I-Manager's Journal of Educational Technology*, 5(2), 44-54.
- Okumuş, S., & Doymuş, K. (2018). İyi bir eğitim ortamı için yedi ilkenin işbirlikli öğrenme ve modellerle birlikte uygulanmasının fen başarısına etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 203-238.
- Oğuz Namdar, A., Bülbül, A. N., & Çankal, A. O. (2018). Yaratıcı drama ile canlılar dünyasına yolculuk. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1404-1422. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.19.02.009>
- Ong, K. J., Chou, Y. C., Yang, D. Y., & Lin, C. C. (2020). Creative drama in science education: The Effects on situational interest, career interest, and science-related attitudes of science majors and non-science majors. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(4), 1-18. <https://doi.org/10.29333/ejmste/115296>
- Özata, M., & Coşkuntuncel, O. (2019). Ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik öğretiminde eğitsel matematik oyunlarının kullanımına ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 15(3), 662-683. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.619983>
- Özcan, M. (2015). Zihinsel engelli bireylerde görsel sanat eğitimi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, 1(2), 71-83.
- Öz Güneş, A. (2016). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi de yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 402786)
- Özyürek, A., & Çavuş, Z.S. (2016). İlkokul öğretmenlerinin oyunu öğretim yöntemi olarak kullanma durumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2157-2166.
- Saracaloğlu, A.S., & Aldan Karademir, Ç. (2009). Eğitsel Oyun Temelli Fen ve Teknoloji Öğretiminin Öğrenci Başarısına Etkisi. *VIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Bildiri Kitabı*. 21-23 Mayıs 2009. Osmangazi Üniversitesi: Eskişehir. 1098-1107.
- Seçkin Kapucu, M., & Çağlak, S. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının eğitsel oyun tasarlama ve sürece ilişkin görüşler: bir durum çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29, 537-573. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.364051>
- Şahin, F. (2019). *Altıncı sınıf Türkçe dersi ses olayları konusunda geliştirilen eğitsel oyunun akademik başarıya etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 613815)
- Şaşmaz Ören, F., & Erduran Avcı, D. (2004). Eğitimsel oyunla öğretimin fen bilgisi dersi "Güneş Sistemi ve Gezegenler" konusunda akademik başarı üzerine etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 67-76.

- Tayfur, A. (2019). *Oyun destekli değerlendirme sürecinin vücudumuzdaki sistemleri ünitesinin öğretimine uygulanması* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 573842)
- Toğru, H. (2020). *Kimya öğretmen adaylarının alkanlar konusundaki akademik başarılarına eğitsel oyunların etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 624553)
- Topçu, E., & Katılmış, A. (2013). Yarı zamanlı kaynaştırma eğitimi alan ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik düşünceleri. *Sakarya University Journal of Education*, 3(3), 48-81.
- Tortop, Y., & Ocak, Y. (2010). Sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyun uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Spor Performans Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 14-22.
- Tüysüz, C., & Demirel, O.E. (2020). Probleme ve argümantasyona dayalı öğrenme yöntemlerinin "karışım" konusundaki etkilerinin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 43-61. <https://doi.org/10.21666/muefd.561375>
- Usta, N., Işık, A. D., Taş, F., Gülay, G., Şahan, G., Genç, S., Diril, F., Demir, Ö., & Küçük K. (2018). Oyunlarla matematik öğretiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin matematik başarısına etkisi. *İlköğretim Online*, 17(4), 1972-1987.
- Uysal, A. (1995). *Öğretmen ve okul yöneticilerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 43073)
- Uzoğlu, M., & Denizli, H. (2017). Fen bilimleri dersini alan kaynaştırma öğrencilerinin kaynaştırma uygulamaları sürecine ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1271-1283. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.372160>
- Üstündağ, S. (2017). *Eğitsel oyunların ortaokullarda öğrenim gören kaynaştırma öğrencilerinin öz kavram düzeyleri üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 477049)
- Vural, M., & Yıkılmış, A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 141-159.
- Yazıcıoğlu, S., & Çavuş Güngören, S. (2019). Oyun temelli etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmesine olan etkisini başarı, motivasyon, tutum ve cinsiyet değişkeni üzerindeki etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13(1), 389-413. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.584673>
- Yenice, N., Alpak Tunç, G., & Yavaşoğlu, N. (2019). Eğitsel oyun uygulamasının 5. sınıf öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 87-100.
- Yıldırım, B. (2015). *Eğitsel oyun ve dönüt-düzeltilmenin öğrenme düzeyi ve kalıcılığa etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 407553)
- Yıldırım, M., & Can, S. (2017). Eğitsel oyunlarla fen dersine "Var mısın yok musun?". *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 14-30.
- Yıldırım, A., Şekercioğlu, A. G., & Yıldırım, H. E. (2018). Fen bilimleri dersi 8. sınıf öğrencilerinin "Kimyasal bağlar" konusundaki başarılarına ve derse yönelik tutumlarına drama destekli öğretimin etkisi. *Balikesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 255-272. <https://doi.org/10.25092/baunfbed.428983>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Z. (2020) *Kaynaştırma eğitimi alan çocuklarda eğitsel oyun kullanımı ile ilgili öğretmen görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 610711)
- Yıldız, E., Şimşek, Ü., & Araz, H. (2016). Dolaşım sistemi konusunda eğitsel oyun yönteminin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarıları ve fen öğretimi motivasyonları üzerine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 20-32.

Extended Summary

Introduction

The education of individuals with special needs in general education classes and their typically developing peers under the supervision of a teacher is called 'education through integration' (Ozcan, 2015). The inclusive students with normal students have been learning Social, Math, and Turkish lessons in the same educational environment. One of these lessons is the science lesson. Science lessons have many abstract concepts (Arslan & Umdü Topsakal, 2019). Therefore, students may have problems understanding the concepts (Aktas, 2013). Various teaching methods and techniques can be used in the lessons to facilitate students' understanding. One of these methods and techniques is the educational game technique. The game is a series of activities that reveal the mental and physical abilities of the individual. Teaching through games can effectively enable the individual to experience an enjoyable learning process and increase the permanence of the learned information. For this reason, the use of games for educational purposes in lessons can lead to positive results in student success. (Gurbuz, Ceker & Toman, 2017; Yenice, Alpak Tunc & Yavasoglu, 2019). In applying this technique, students' defining features such as age, cognitive level, class level, and mental level should be considered. (Ustundag, 2017). In this way, the educational game process will be able to be created according to the levels of the students. In particular, it will be effective in including individuals with special needs who are educated within the scope of education through mainstreaming/integration in general education classes. When the results of the existing studies in the literature are examined, it is known that this technique is successful in students at a normal level. (Beker Bas, Karamustafaoglu, 2020; Gencer ve Karamustafaoglu, 2017). However, among the studies conducted, there was no study with the theme of educational games for individuals with special needs. It is thought that the use of educational games as a teaching technique in science lessons within the scope of mainstreaming/integration education is and will be effective in student success. However, it is important in science education how the use of games, which have many forms in terms of practice, is welcomed by the teachers. From this point of view, this study it is aimed to reveal the current situation of science teachers using the educational game technique in their lessons, taking into account students with special needs. Therefore in the study; "Is the educational game technique applied within the scope of the science course?", "If the educational game technique is applied, in which science subjects is it preferred?" and "Are the needs of individuals with special needs taken into account during the educational game technique?" questions asked.

Method

This study used phenomenology design, one of the quantitative methods. The participant group of this study consisted of 15 science teachers that make tasks in different schools. In this study, the opinions of teachers who have inclusion students were wanted to be examined. Thus, teachers with at least one inclusion student were preferred while determining the participant group. Therefore, participant groups were determined with the criteria sample method in this study. The data collecting tool was nine semi-structured

interview forms that take a basis of 'inclusive education,' 'educational games, and 'science' terms. Interviews with teachers were recorded with the recorder, and later, recordings were transcribed by the researcher. Transcripts were analyzed by content analysis emerging code, and categories have consisted of the findings. Then, it consisted of understandable text contents from codes and categories.

Findings, Discussion, and Result

Each question was analyzed separately in line with the answers given by the teachers to the questions. Categories have consisted of grouping each finding. The categories created based on the findings are as follows.

Knowledge and opinions of science teachers about inclusion education

Science teachers have not sufficient knowledge about inclusive education. Teachers have defined inclusive education according to only one point of view. Since most teachers have not know about inclusive education, they have not prepared for inclusive students before the lesson. It has been determined that teachers generally do not make preliminary preparations for their students with special needs due to reasons such as the normal intelligence level of their special needs students, lack of time, and inability to find activities. The teachers, who stated that they made preliminary preparations before the lesson, stated that they applied examples and activities suitable for the level of their students with special needs.

Science teachers' knowledge and opinions about educational games



Science teachers generally have incorrect descriptions and sampling about the 'educational game' term. Although teachers give incorrect descriptions and samples, they have preferred educational games. This situation shows that teachers have insufficient knowledge about the definition of educational games. As most of the teachers haven not participated in any study-related educational games, they have not meaningful concept knowledge about educational games.

Science teachers' opinions on teaching the lessons to the inclusion of students with educational games

About the implementation of educational games to include students, teachers with an adaptive opinion outnumber those with not an adaptive view. However, teachers who think educational games can be applied to the inclusion of students think at practice and from educational games that they will have some difficulties. For this result, it was interpreted that science teachers avoided using teaching methods and techniques.

Sosyal Bilgiler Dersinde Farklılaştırılmış Öğretimin Öğrencilerin Zaman ve Kronolojiyi Anlama Beceri Erişimine Etkisinin ve Görüşlerinin İncelenmesi¹

Examining the Effect and Views of Differentiated Instruction in Social Studies Course on Students' Ability to Understand Time and Chronology

Esra Uçarkuş^{2*}  ve Cemil Cahit Yeşilbursa³ 

²Dr., Erzincan, Türkiye, esraucrks@gmail.com

³Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye, yesilbursa@gazi.edu.tr

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi (Received Date)

01.03.2021

Kabul Tarihi (Accepted Date)

26.08.2021

*Sorumlu Yazar

Esra Uçarkuş

Tel.: +90 5053678607

Yunus Emre Mah. 556/1 Sok.
No:6/5 Merkez, Erzincan

esraucrks@gmail.com

Öz: Bu çalışmanın amacı sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretimle 7. sınıf öğrencilerinin zaman ve kronolojiyi anlama becerilerini geliştirmektir. Karma araştırma yöntemiyle açılımlı desende tasarlanan araştırmanın nicel bölümü yarı deneysel desen ile nitel bölümü ise öğrenci günlüklerinin tutturulmasıyla ve yüz yüze görüşmelerin yapılmasıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın deney grubunda 30, kontrol grubunda 24 öğrenci yer almıştır. Araştırmanın nicel verileri zaman ve kronolojiyi anlama beceri testiyle nitel verileri yapılandırılmamış öğrenci günlükleri ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmanın nicel analizlerinde, ilişkili örneklem t-testi, Wilcoxon işaretli sıralar testi ve Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizi ise içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir. Nicel analiz sonuçlarına göre anlamlı farklılığın son test lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitel analiz sonuçları ise farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerde bilişsel ve duyuşsal etkiler meydana getirdiğini ortaya koymuştur. Bu sonuç itibarıyla araştırmacılar alt, orta ve üst düzeyde başarılı olan öğrencilerin deney ve kontrol gruplarında karşılaştırıldığı deneysel uygulamalar yapabilirler ve bu deneysel uygulamaları solomon dört gruplu olarak gerçekleştirebilirler.

Anahtar kelimeler: Sosyal bilgiler, farklılaştırılmış öğretim, zaman ve kronolojiyi anlama becerisi, karma yöntem

Abstract: The aim of this study is to improve the skills of 7th grade students to understand time and chronology with differentiated instruction in social studies course. The quantitative part of the research, which was designed in an explanatory design with the mixed research method, was carried out with a quasi-experimental design when the qualitative part was carried out by keeping the student diaries and conducting face to face interviews. There were 30 students in the experimental group and 24 students in the control group of the study. The quantitative data of the study were collected with the skill test of understanding time and chronology, and the qualitative data were collected with unstructured student diaries and semi-structured interview form. In the quantitative analysis of the study, correlated sample t-test Wilcoxon signed rank test and Mann Whitney U test were used. The analysis of qualitative data was carried out through content analysis. According to the quantitative analysis results, it was concluded that the significant difference was in favor of the post-test. Qualitative analysis results revealed that differentiated instruction created cognitive and affective effects on students.

Keywords: Social studies, differentiated instruction, skill to understand time and chronology, mixed method

Uçarkuş, E. ve Yeşilbursa, C.C. (2022). Sosyal Bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin zaman ve kronolojiyi anlama beceri erişimine etkisinin ve görüşlerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 72-81. <https://doi.org/10.17556/erziefd.886701>

Giriş

Dünya genelinde eğitimle ilgili son gelişmeler, öğrenci kitlesinin özelliklerinden dolayı yirmi ya da otuz yıl öncesinin uygulamalarına göre önemli bir değişimin olduğunu ortaya koymaktadır. Bugün ana dilde konuşamayan öğrencilerden farklı kültürel geçmişlere sahip öğrencilere kadar (Subban, 2006, s. 935) farklı hazır bulunuşluklara, ilgilere ve öğrenme stillerine sahip öğrenciler sınıf ortamında bir araya gelmektedir (Levy, 2008; Tomlinson, 2001). Tomlinson (1999) öğrencilerin öğretim programı ile amaçlanan bilgi ve beceri düzeyleri bakımından ya bir ay ya da yıl olarak ilerde okula geldiklerini ifade etmektedir (s. 20-21). Bu da yeni bir bilgi ya da beceri kazanma sürecinde kimi öğrencilerin daha fazla zamana ihtiyaç duymaları anlamına gelmektedir (Alberta, 2010, s. 10). Öğrencilerin okula gelmeden önce var olan ilgi alanları çeşitlilik göstermekte ayrıca okulda da yeni ilgi alanları oluşabilmektedir (Tomlinson ve Moon, 2013, s.

40). Bu ilgi alanları ile öğretilecek konu arasında bağ kurulması da öğrenme motivasyonlarına etki edebilmektedir (Tomlinson ve McTighe, 2006, s. 19). Ayrıca öğrenciler kültürel, cinsiyet, çoklu zekâ ve öğrenme stilleri faktörlerinin etkisi ile farklı öğrenme özelliklerine sahip olabilmektedirler. Tüm bu öğrenci özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, bireysel farklılıklara uygun öğretim yöntemlerinin ve tekniklerinin kullanılmasına gerek duyulmaktadır (Tomlinson ve Eidson, 2003, s. 10).

Öğrencilerin bireysel özelliklerinden doğan bu farklılıklarının tarih, coğrafya, antropoloji, arkeoloji, psikoloji, ekonomi, felsefe, hukuk, sosyoloji ve ekonomi gibi sosyal bilimlerin konularından disiplinler arası bir yaklaşımla oluşturulan sosyal bilgiler dersinin Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2005) öğretiminde etkili olabileceğini düşünmek gerekmektedir. Bu dersin birçok bilim dalının bilgisini ve becerisini içermesinden dolayı öğrencilerin ilgi alanlarında,

¹ Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

hazır bulunuşluk düzeylerinde ve öğrenme biçimlerinde farklılıkların olabileceği bir durumdur.

Sosyal bilgiler dersinin konu alanlarından biri olan tarih, geçmişini konu edindiğinden dolayı olayların sıralaması ve şimdiki zamanla ilişki kurulması önemlidir. Bu nedenledir ki öğrencilerin tarihi anlayabilmesi, zamanı anlamalarını gerekli kılmaktadır (Barton, 2002, s. 161). Hatta Chapman (1993) bir okuldaki tarih öğretiminin konu sıralaması nasıl olursa olsun kronolojinin anlaşılabilmesi gerektiğini ifade etmektedir (s. 25). Zamanın anlaşılmasının önemli olduğu noktasında fikir birliği olsa da öğrencilerde bu gelişimin hangi yaş aralığında nasıl kazandırılacağı konusunda farklı görüşler ileri sürülmüştür (GrootReuvekamp ve ark. 2014, s. 490). Tarihsel zamanın anlaşılabilmesine ilişkin olarak Thornton ve Vukelich (1988) çocukların günlük hayatlarındaki olayları sıralayabilme yeteneklerinin 4 ila 6 yaşlar arasındaki gelişmeye başladığını belirtmişlerdir (Hoodless, 2002, s. 176). Barton (2002) 5 yaşından küçük çocukların görsel materyallere dayanarak şimdi ve geçmiş zaman arasındaki farklılığı anladıklarını ve çoğu kez uzun zaman önce gibi genel zaman ifadelerini anladıklarını birçok araştırma sonucuna dayanarak açıklamaktadır (s. 162). Inhelder ve Piaget (1962), öğrencilerin 10 ve 11 yaşlarına kadar zamanı ve geçmiş zamanın kronolojisi anlamalarının geliştiği, 12 ve 14 yaşlarında ise zaman kavramlarını tam olarak anlama yeterliklerinin gelişmiş olduğunu ifade etmişlerdir (Harms ve Lettow, 2007, s. 211). Araştırmacıların elde ettiği sonuçlara göre çocukların tarihler ile olayları doğru ve tutarlı olarak eşleştirmeye başlamalarının 12 ila 16 yaşları arasında olduğu ortaya konulmuştur (Wood, 1995, s. 11). Zamanın anlaşılabilmesine çocukların olgunluk düzeyi açısından bakan Pistor (1939) istenilen düzeye erişmeden geçmiş zamanı anlama durumlarını incelemenin anlamsız olacağını belirtmiştir (s. 293). Buna mukabil Dawson (2004) kronolojik anlamayı geliştirmede, olgunlaşmadan ziyade öğretimin etkili olduğunu ileri sürmüştür (s. 15). Bu görüşlere ek olarak Levstik ve Barton (2005) ilkökul çağındaki çocukların kronolojiyi anladıklarını ancak tarihteki dönemleri belirli yıllara eşleştirmekte zorlandıklarını belirtmektedirler. Hatta daha büyük öğrencilerin bile zorlandıklarını ifade etmektedirler. Bu noktada öğretmenlerin kullanacakları öğretim tekniklerinin önemine dikkat çekmek ve görsel zaman şeritlerinin kullanılmasını önermektedirler (s. 97-99). Bu ifadelerden öğrencilerin farklı yaş aralıklarında dahi bu beceriye yönelik kazanımlara ulaşabilecekleri gibi yaştan bağımsız olarak uygun öğretim teknikleriyle de ulaşabilecekleri anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin bireysel özelliklerinden doğan farklılıklarının öğretim programı ile amaçlanan bilgi ve beceri edinimlerinde etkili olabileceği görülmektedir. Nitekim MEB (2018) öğretim programlarında bireysel farklılıkların kalıtsal, çevresel ve kültürel faktörlerden kaynaklandığını belirtmiş olması, öğretimin ve ölçme ve değerlendirimin de buna uygun yapılması üzerinde durulması, bu etkinin önemini ortaya koyar niteliktedir. Bu noktada programın uygulayıcısı olan eğitimcilerin bireysel farklılıkları dikkate alacakları bir öğretimi yapabilmeleri, sınıf ortamının yapısına ve öğretime yönelik farklı bir bakış açısına sahip olmalarını gerektirmektedir. Çocukların aradığı şeyin farklı bir öğrenme yöntemi olduğuna değinen Tomlinson (1999), farklılaştırılmış sınıf ortamının sağlanması ve farklılaştırılmış öğretim

yapılması önerisinde bulunmuştur (s. 9-10). Farklılaştırılmış sınıfı, her bir öğrencinin bilgiyi anlamlandırma, ifade etme ve öğrendiklerini gösterebilmesi açısından çeşitli yolların sunulduğu dolayısıyla farklılıklara duyarlı olunan bir öğrenme ortamı olarak açıklamaktadır (Tomlinson, 2001, s. 1). Farklılaştırılmış öğretimi de öğretim ve öğrenme ile ilgili bir düşünme biçimi bağlamında felsefe olarak nitelendirmekte ve belirli ilkelere dayandığını belirtmektedir (Tomlinson, 2000, s. 6). Tomlinson ve Allan (2000) farklılaştırmanın genel olarak öğretim yöntemleri, materyaller, zaman, öğrencilerin gruplanma yolları, öğrenmenin ifade edilme biçimleri, öğrenmenin değerlendirilmesi noktasında esnek bir öğretim ve sınıf ortamı sağlanması, her öğrenciye temel bilgi, anlama ve beceri hedeflerine ulaşmalarında eşit derecede ilgi çekici görevler verilmesi, bireylere saygının esas alınması ve öğretmenin öğrencilerle öğrenmenin sorumluluğunu paylaşmaları ilkelerine dayandığını belirtmektedirler (s. 5,7). Bu ilkeler doğrultusunda farklılaştırılmış öğretimi gerçekleştirmek için öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin ilgilerinin ve öğrenme stilleri, cinsiyeti, kültürü ve çoklu zekâ durumlarını kapsayan öğrenme profillerinin bilinmesi gerekir (Sousa ve Tomlinson, 2011; Tomlinson ve Eidson, 2003). Farklılaştırma da öğrencilerinin özelliklerinin (hazır bulunuşluk, ilgiler ve öğrenme profilleri) bilinmesi ile bir ünite ya da ders sürecinde öğretim programının öğeleri olan içerikte, süreçte ve üründe uyarlamalar ile gerçekleştirilmektedir (Tomlinson, 1999, s. 11).

Farklılaştırılmış öğretim uygulanarak öğrencilerin becerilerinin geliştirildiği çalışmalara yönelik olarak literatür incelediğinde, matematik dersinde biliş üstü becerilerin (Yabaş, 2008) ve (Taş, 2013), matematiksel muhakeme ve problem çözme becerilerinin (Çoban, 2019), fen bilimleri dersinde bilimsel süreç becerilerinin (Kaplan, 2016) ve girişimcilik becerisinin (Avcı, 2018), Türkçe dersinde dil becerilerinin (Karadağ, 2010), kimya dersinde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin (Umar, 2014), İngilizce dersinde eleştirel düşünme becerisinin (Kaplan Sayı ve Emir, 2016) sosyal bilgiler dersinde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin (Atalay, 2014) ve öz düzenleme ile problem çözme becerilerinin (Korkut, 2017) tarafından gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler dersinde geliştirilmesi amaçlanan becerilerin üst düzey düşünme becerileri kapsamında olduğu görülmektedir. Bu araştırma kapsamında ise zaman ve kronolojiyi anlama becerisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. 4. 6. ve 7. sınıfların programlarında yer alan bu beceri, öğretim programının içeriği göz önünde bulundurularak 7. sınıf öğrencileriyle bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanında geliştirilmek üzere farklılaştırılmış öğretim tasarımı ile gerçekleştirilmiştir. Bu bakımdan çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı da farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ile 7. sınıf öğrencilerinin zaman ve kronolojiyi anlama becerilerini geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın alt amaçları şu şekildedir:

1. Deney grubu öğrencilerinin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi erişti puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney grubu alt, orta ve üst düzeyde başarılı olan öğrencilerin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi

erişi puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

3. Kontrol grubu öğrencilerinin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi erişiş puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin zaman ve kronolojiyi anlama becerileri son test puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
5. Deney grubu öğrencilerinin günlüklerinde zaman ve kronolojiyi anlama becerilerinin gelişmesine yönelik düşünceleri nelerdir?
6. Deney grubu öğrencilerinin zaman ve kronoloji becerilerinin gelişmesine yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, karma araştırma yönteminin açıklayıcı deseni ile gerçekleştirilmiştir. Tashakkori ve Teddlie (2003) karma yöntemi nicel ve nitel yaklaşımların soru tiplerinin, metodlarının, veri toplama ve analiz prosedürlerinin kullanıldığı araştırma tasarımı olarak tanımlamaktadırlar (s. 711). Araştırmanın birinci aşamasında nicel verilerin toplanıp bulguların analiz edilmesi ve daha sonra bulguların kullanılarak ikinci aşamanın planlanması açıklayıcı desen olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2016, s. 224). Nicel bölümü yarı deneysel desende tasarlanmış olan bu araştırmanın birinci aşamasında, öğrencilerin zaman ve kronolojiyi anlama becerileri test edilmiş, ardından öğrencilerin görüşleri ortaya konulmuş ve veriler yorumlama aşamasında birleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına imkân tanıyan amaçsal örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçsal örnekleme yöntemlerinden de evrende yer alan çok sayıda durumdan tipik olan bir durumun belirlenmesi ve bu örnek üzerinden bilgi toplanmasını gerektiren tipik durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk ve ark. 2019, s. 92, 94).

Çalışma grubu, Ankara ili merkez ilçesindeki bir devlet ortaokulunun 2019/2020 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde deney grubunda 30, kontrol grubunda ise 24 yedinci sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur. Deney grubunda 16 kız, 14 erkek öğrenci ile kontrol grubunda 13 kız, 11 erkek öğrenci ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grupları, zaman ve kronolojiyi anlama beceri testi ile belirlenmiştir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin alt, orta ve üst düzeyde başarı durumlarının belirlenmesinde de aynı test kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verisi, araştırmacı tarafından geliştirilen zaman ve kronolojiyi anlama beceri testi ile toplanmıştır. Testin geliştirilmesi sürecinde ilgili literatürden tezler ve makaleler okunmuş, zaman ve kronoloji becerisine yönelik hazırlanmış sorular ile ders kitaplarında ilgili ifadeler ve görseller incelenmiştir. Bunun neticesinde zaman kavramlarında 5, kronolojiyi oluşturan alt boyutlardan olan

sıralamada 6, mesafelendirmede 6, tarihlendirmede 33, yerleştirmede 3, konumlandırmada 5 ve eş zamanlılıkta 5 soru olmak üzere toplamda 63 soru hazırlanmıştır. Bu soruların anlaşılabilirliğini belirlemek amacıyla XXX ili merkez ilçesindeki bir devlet ortaokulunda 32 yedinci sınıf öğrencisine test uygulanmıştır. Testin uygunluğunun belirlenmesinde sosyal bilgiler alanında uzman 5 öğretim üyesi, 1 program geliştirme uzmanı, 1 ölçme ve değerlendirme uzmanı ve 1 sosyal bilgiler öğretmeninden görüşler alınmıştır. Miles ve Huberman (1994) uzman görüşü hesaplama formülüne göre %77,5'lük bir uyum yüzdesine ulaşılmıştır. Bu görüşlere göre zaman kavramları uygun bulunmuş ve testte kalmasına karar verilmiştir. Kronoloji ile ilgili hazırlanan soruların ise bazılarının birbirine benzediği bazılarının da uygun olmadığı yönündeki görüşler neticesinde testten çıkarılmıştır. Testteki bazı soruların kalması uygun görülmeyle birlikte düzenlenmesi istenen sorularda düzeltmeler yapılmıştır. Hem öğrenci hem de uzman görüşleri incelendiğinde düzenlenmesi gereken sorular, öğrencilerin söyledikleri bazı sorular ile de bütünlük göstermiştir. Gerekli görülen bu düzenlemelerden sonra toplamda 35 soruluk zaman ve kronolojiyi anlama beceri testi pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Pilot uygulama, 2018-2019 eğitim-öğretim yılının 2. döneminde 230 yedinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin test kağıtları incelendiğinde 45'inin geçersiz olması sebebiyle çıkarılmış, kalan 185'i analize tabi tutulmuştur. TAP programı ile yapılan analiz sonuçlarına göre zaman ve kronolojiyi anlama beceri testinin KR 20 değeri 0,92 madde ayırt edicilik indeksi 0,57, madde güçlük indeksi 0,33 olarak tespit edilmiştir. Pilot uygulama sonrasında maddelerin ayırt edicilikleri 0,30'dan büyük olan maddeler teste alınmıştır. Bu doğrultuda testten 5 madde çıkarılmıştır. Bununla birlikte ayırt ediciliği yüksek ancak madde güçlüğüne bakıldığında 0,20'den küçük olan 2 madde de testten çıkarılmıştır. Testten çıkarılan maddeler sonrasında TAP programında analizler yapılmıştır. Bu sonuca göre zaman ve kronolojiyi anlama beceri testinin KR 20 değeri 0,92, madde ayırt edicilik indeksi 0,63, madde güçlük indeksi 0,37 olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın nitel veri toplama araçları, yapılandırılmamış öğrenci günlükleri ve yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu ile toplanmıştır. Ayrıca öğrencileri tanımak amacıyla araştırmacı gözlem formu, öğretmen görüş formu, çoklu zekâ envanteri, Kolb'un öğrenme stili envanteri ve ilgi envanteri ile veriler toplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın uygulama sürecini araştırmacı yürütmüştür. Uygulama öncelikle nicel testler, çoklu zekâ envanteri, öğrenme stili envanteri ve ilgi envanterinin yapılması ile başlamıştır. Ayrıca araştırmacı öğrencileri tanıyabilmek amacıyla uygulama öncesinde 7 hafta sınıfta gözlem yapmıştır. Araştırmanın deneysel uygulama süreci 5 hafta, son testler ile görüşmeler 1 haftada gerçekleştirilmiştir. Uygulama, başlangıç aşamasından bitimine kadar toplamda 13 haftalık bir süreçte tamamlanmıştır. Uygulama süreci boyunca sosyal bilgiler dersinin öğretmeni araştırmacının yaptığı uygulamayı gözlemlemiştir. Araştırmacı, nitel verilerden olan öğrenci günlüklerini dersin bitimine 5 dakika kala uygulamaya geçirmiştir. Öğrenci görüşmelerini ise deneysel uygulama

bitikten sonra alt, orta ve üst düzeyde başarılı olan 6' sını kız 4'ü erkek toplamda 10 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Görüşmeler yaklaşık olarak 5 saat sürmüştür.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın nicel güvenirliliğine ilişkin bilgiler veri toplama araçları bölümünde detaylı olarak açıklanmıştır. Nicel geçerliğin yükseltilmesinde etkili olan faktörler; deneklerin seçimi, deneklerin olgunlaşması, ön test etkisi, deneklerin ayrılması, beklenti, regresyon, etkileşim etkisi ve veri toplama araçları olarak ifade edilmektedir (Can, 2019, s. 21-23). Bu araştırmada yarı deneysel desen kullanıldığından gerçek deneysel desen kadar yansız seçim yapılamamakla birlikte, katılımcılar seçilirken ön test puanları birbirine denk gruplar arasından rastgele seçim yapılmıştır. Deneklerin olgunlaşması faktörü ele alındığında, bu araştırma 5 haftalık bir süreyi kapsadığından uzun soluklu bir çalışma değildir. Dolayısıyla bu faktörün çalışmayı etkilemeyeceği düşünülmektedir. Araştırmada ön test ve son test aynı olup ön test 6 hafta önce uygulanmıştır. Böylelikle testin öğrenciler tarafından hatırlanabilme sıkıntısının önüne geçilmiştir. Deneklerin ayrılması faktörü ele alındığında, araştırmaya katılan denekler 30 kişi iken bazı sebeplerle ayrılanların olması iç geçerliği etkileyen bir unsur olarak değerlendirilebilir. Beklenti etkisi dikkate alındığında, bu araştırmada araştırmacı sınıfa dışarıdan biri olarak katıldığından dolayı kendisi ve çalışması hakkında gerektiği kadar bilgilendirme yapmıştır. Araştırmada regresyon etkisi dikkate alındığında araştırmada uç değerlerin olmadığı görülmüştür. Etkileşim etkisi faktörü ele alındığında bu araştırmada deney ve kontrol gruplarının birbirleri ile iletişim halinde olup olmadıklarının takibi yapılmakla birlikte, araştırmacı iletişim halinde olduklarına dair bir duruma tanık olmamıştır. Veri toplama aracı olarak geliştirilen beceri testi, ölçmek istenileni ölçecek kapsamda hazırlanmış ve katılımcılar için yönergeler yazılmıştır. Araştırmada dış geçerliğin sağlanmasında, ulaşılan bulgular genellenecek grupla sınırlı tutulmuştur.

Nitel bölümün geçerliğin sağlanması amacıyla araştırmacı uygulamadan 7 hafta önce öğrencileri gözlemlemiştir. Sürece dahil olma süresinin uzunluğu öğrencilerin araştırmacıya alışmasını kolaylaştırmıştır. Ayrıca öğrencileri tanımak için kullanılan öğretmen görüşleri ve envanterlerle detaylı bilgi elde edilmiştir. Uygulama ile birlikte elde edilen günlükler ve uygulama sonrası görüşmelerle birbirini doğrulayan verilere ulaşılmış olup veri doyumu sağlanmıştır. Günlüklerin ve görüşmelerin analizinde uzman incelemesine başvurulmuş görüşler alınmıştır. Bulguların analizi sonucunda öğrenci ifadeleri doğrudan alıntılar halinde sunularak derinlemesine betimleme yapılmıştır.

Nitel bölümün güvenirliliğin sağlanması amacıyla araştırmacı, görüşme ses kayıtlarının yazıya geçirilmesini 3 kez teyit etmiş ve 1 kez de tüm görüşmeler kaydedildikten sonra tekrar kayıtları dinleyerek kontrol etmiştir. Öğrenci günlüklerinin analizini ise zaman aralıklı olmak üzere 3 kez kontrol etmiştir.

Etik

Bu araştırmanın etik ilkelere uygun olması noktasında araştırma yönteminin, kullanılacak tüm veri toplama

araçlarının ve katılımcıların yaş bilgisi de dahil olmak üzere Gazi Üniversitesi'nin Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu'ndan 22/10/2019 tarihli, E.131751 sayılı yazı ile etik izin alınmıştır. Etik izin, İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne veri toplama araçları ile iletilmiş 25/12/2019 tarihli, 42902 sayılı yazı ile izin alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel veri toplama aracının geliştirilmesinde madde analizleri TAP programı ile öğrencilere yapılan uygulamalar neticesindeki analizler ise SPSS programı ile gerçekleştirilmiştir. Nicel analizlerin yapılmasında hangi testlerin kullanılacağı, normallik testi sonuçlarına göre belirlenmiştir. Araştırmanın nitel verilerinde de içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “deney grubu öğrencilerinin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi erişim puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme yönelik analiz sonuçları Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Öğrencilerin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi erişim puanlarının belirlenmesine yönelik Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Ön test- Son test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00	-4,109	,000*
Pozitif Sıra	22	11,50	253,00		
Fark olmayan	0				

*p<0,05

Tablo 1’de Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucuna göre, öğrencilerin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (Z=-4,109, p<0,05).

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde, “deney grubu alt, orta ve üst düzeyde başarılı olan öğrencilerin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi erişim puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen bulgu, Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2’de deney grubu alt düzeyde başarılı olan öğrencilerin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi ön test puanlarının ortalamasının ($\bar{x}_{\text{Öntest}}=1,10$), son test puanlarının ortalamasının ($\bar{x}_{\text{Sontest}}=11,70$) olduğu tespit edilmiştir. Ön test ve son test puanlarının ortalaması sonucu zaman ve kronolojiyi anlama becerisi erişim puanlarının ($\bar{x}_{\text{Fark}}=10,60$) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi erişim puanlarının anlamlılık derecesini belirlemek amacıyla yapılan ilişkili örneklem t-testi sonucuna göre 0,05 düzeyinde son test lehine anlamlı farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($t_{(9)}=5,35$, p<0,05). Anlamlı farkın etki büyüklüğü ise (d=1,69) olarak tespit edilmiştir.

Tablo 2. Alt, orta ve üst düzeyde yer alan öğrencilerin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi erişilerinin belirlenmesine yönelik ilişkili örneklem t-testi sonuçları

Puan	Başarı Düzeyi	n	\bar{x}	S	\bar{x}_{Fark}	sd	T	p	Etki (d)
Ön Test	A	10	1,10	,73	10,60	9	5,35	,000*	1,69
Son Test	A	10	11,70	6,12					
Ön Test	B	8	3,37	,74	13,87	7	4,43	,003*	1,57
Son Test	B	8	17,25	8,48					
Ön Test	C	4	6,25	,95	20,00	3	11,54	,001*	5,78
Son Test	C	4	26,25	2,87					

Deney grubunda orta düzeyde başarılı olan öğrencilerin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi ön test puanlarının ortalamasının $\bar{x}_{\text{Öntest}}=3,37$, son test puanlarının ortalamasının $\bar{x}_{\text{Sontest}}=17,25$ olduğu tespit edilmiştir. Ön test ve son test puanlarına ait farkın $\bar{x}_{\text{Fark}}=13,87$ olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi erişim puanlarının anlamlılık derecesini belirlemek amacıyla yapılan ilişkili örneklem t-testi sonucu, 0,05 düzeyinde son test lehine anlamlı farkın olduğunu göstermektedir ($t_{(7)}=4,43$, $p<0,05$). Bu testin sonucunda hesaplanan etki büyüklüğünün ise ($d=1,57$) olduğu tespit edilmiştir. Deney grubu üst düzeyde başarılı olan öğrencilerin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi ön test puanlarının ortalamasının ($\bar{x}_{\text{Öntest}}=6,25$), son test puanlarının ortalamasının ($\bar{x}_{\text{Sontest}}=26,25$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ön test ve son test puanlarının sonucu erişilerinin ($\bar{x}_{\text{Fark}}=20,00$) olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi erişilerinin anlamlılık derecesini belirleme amacıyla yapılan ilişkili örneklem t-testi sonucuna bakıldığında, 0,05 düzeyinde son test lehine anlamlı farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($t_{(3)}=11,54$, $p<0,05$). Analiz sonucunda hesaplanan etki büyüklüğünün ($d=5,78$) olduğu belirlenmiştir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “kontrol grubu öğrencilerinin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi erişim puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin analiz sonuçlarına Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi erişilerinin belirlenmesine yönelik Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Ön test-Son test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	2	4,25	8,50	-3,364	,001*
Pozitif Sıra	16	10,16	162,50		
Fark olmayan	3				

* $p<0,05$

Tablo 3’te kontrol grubu öğrencilerinin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi ön test ve son test puanları arasında anlamlı farkın belirlenmesine ilişkin yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonucuna göre 0,05 düzeyine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($Z=-3,364$, $p<0,05$). Analiz sonuçları, negatif sıra ortalamalarına göre son test puanları ön test puanlarından düşük olan 2 öğrenci olduğunu göstermektedir. Pozitif sıra ortalamalarına bakıldığında, 16 öğrencinin son test puanlarının ön test puanlarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte ön testi ile son testi arasında fark olmayan 3 öğrencinin olduğu tespit edilmiştir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin zaman ve kronolojiyi anlama becerilerinin son test puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Buna yönelik analiz sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Deney ve kontrol grupları arasında zaman ve kronolojiyi anlama becerisi son test puanları arasındaki farklılığın belirlenmesine yönelik Mann-Whitney U testi sonuçları

Şube	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
A	22	28,73	632	83	,000*
D	21	14,95	314		

* $p<0,05$

Tablo 4’te deney ve kontrol grubu öğrencilerin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi son test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farklılığın belirlenmesine yönelik yapılan Mann Whitney U testi sonucuna göre A şubesinin sıra ortalamasının ($\bar{x}=28,73$), D şubesinin sıra ortalamasının ($\bar{x}=14,95$) olduğu görülmektedir. İki grubun ortalamaları arasında 0,05 düzeyinde son test lehine anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($U=83$, $p<.000$).

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt probleminde, “deney grubu öğrencilerinin günlüklerinde zaman ve kronolojiyi anlama becerilerinin gelişmesine yönelik görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen bulgular, tablo vasıtasıyla temalar, alt temalar ve kodlar halinde frekans ve yüzde değerleri belirtilerek Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Zaman ve kronolojiyi anlama becerilerinin gelişmesine yönelik öğrenci günlüklerinin içerik analizi sonuçları

Temalar/Alt Temalar/ Kodlar	Frekans (F)	Yüzde (%)
Bilişsel Etkiler		
Kademelendirilmiş Etkinlik ile Ders İşleme		
Öğretici	22	13,3
Zaman kavramlarını öğrenme	24	14,5
Zaman hesaplamalarını öğrenme	6	3,6
Sıralama yapabilme	7	4,2
Değerlendirme	1	0,6
Zaman ve kronoloji konularını anlamama	1	0,6
Duyusal Etkiler		
Kademelendirilmiş Etkinlik ile Ders İşleme		
Güzel	44	26,7
Eğlenceli	31	18,8

Zorlayıcı	11	6,7
Sıkıcı	5	3,0
Süre sıkıntısı	3	1,8
Yorucu	3	1,8
Tarihi sevme	1	0,6
Farklı beklenti/Öneri	6	3,6
Toplam	165	100

Not: Katılımcılar günlüklerine birden fazla kod yazmışlardır.

Tablo 5'teki sonuçlara göre öğrenci ifadelerinden "bilişsel ve duyuşsal etkiler" temasına, 'kademelendirilmiş etkinlik ile ders işleme' alt temasına ulaşılmıştır. Bu doğrultuda bilişsel etkiler teması altında kademelendirilmiş etkinlik ile ders işleme alt temasının "öğretici" kodu frekansının 22 (%13,3) olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuca göre, öğrencilerin günlüklerindeki ifadelerinden örnekler şöyledir:

"Çok güzel ders işledik konuları bu şekilde daha iyi öğrendik." (Yağız)

"Bütün konuları çok iyi anladım, çalışma kâğıdımda ful doğru yaptım." (Karen)

Öğrenci günlüklerinin analiz sonucuna göre, bilişsel etkiler teması kapsamında 'zaman kavramlarını öğrenme' kodu frekansı 24 (%14,5) olarak belirlenmiştir. Bu koda ilişkin öğrencilerin günlüklerindeki ifadeleri şu şekildedir:

"Bu uygulama sayesinde milenyum, İlk Çağ, Orta Çağ, milat, milattan önce, milattan sonra ve çağı öğrenmiş olduk ve konuları pekiştirmiş olduk." (Şermin)

"Bugün Yakın Çağ'ı ve Yakın Çağ'daki gelişmeleri öğrendik." (Harun)

Öğrenci günlüklerinden elde edilen sonuçlardan, bilişsel etkiler teması kapsamında 'zaman hesaplamalarını öğrenme' kodu frekansının 6 (%3,6) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin günlüklerindeki ifadelerinden örnekler şöyledir:

"Bu etkinlikler benim için daha iyi oldu. Tarih şeridinde hesaplamayı daha iyi öğrendim." (Pelin)

"En son yaptığımız etkinlikte kaçınıcı yüzyılda olduğumuzu ve yüzyılın nasıl hesaplandığını öğrendik." (Yağız)

Öğrenci günlüklerinin analizinden, bilişsel etkiler teması bağlamında 'sıralama yapabilme' kodu frekansının 7 (%4,2) olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre öğrencilerin günlüklerindeki ifadelerinden bazıları şöyledir:

"İşlediğimiz konuda günümüzden geçmişe sıralamakta zorlanıyordum. Öğretmenimin bana o sıralamayı anlattı şimdi daha iyi anlıyorum." (Karen)

"Bu derste sıralamayı yani tarih sıralamasını öğrendik." (Mustafa)

Öğrenci günlüklerinin analizinden bilişsel etkiler teması kapsamında 'değerlendirme' kodu frekansının 1 (%0,6) olduğu belirlenmiştir. Bu öğrencinin günlüğündeki ifadesi şöyledir:

"Bu uygulama bilgilerimizi ölçtü." (Alper)

Öğrenci günlüklerinden elde edilen sonuca göre, bilişsel etkiler teması kapsamında 'zaman ve kronoloji konularını anlamama' kodu frekansının 1 (%0,6) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu öğrencinin günlüğündeki ifadesi şu şekildedir:

"Zaman ve kronolojiyi anlama konularını anlamadım." (Funda)

Öğrenci günlüklerinden elde edilen sonuçlara göre, duyuşsal etkiler teması ve kademelendirilmiş etkinlik ile ders işleme alt teması kapsamında belirlenen 'güzel' kodunun frekansının 44 (%26,7) olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre öğrencilerin günlüklerindeki ifadelerinden bazıları şöyledir:

"Tarih şeridini çok sevdim." (Umutcan)

"Öğretmenimizin yaptığı bu uygulama çok güzel Yeni Çağ nasıl bitti anladım." (Arda)

Öğrenci günlüklerinden elde edilen sonuçlara göre, duyuşsal etkiler teması içinde yer alan 'eğlenceli' kodunun frekansının 31 (%18,8) olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca ilişkin öğrencilerin günlüklerinde geçen ifadelerinden örnekler şöyledir:

"Yine zevkli ve keyif aldığım bir dersti." (Göktaş)

"Bugüne kadar geçirilen en verimli sosyal bilgiler dersi, gerçekten eğlenceli ve güzel geçiyor." (Zerrin)

"Bu uygulama her zamanki gibi çok keyifli, eğlenceli ve bilgilendirici idi." (Demet)

Öğrenci günlüklerinin analizi sonucunda, duyuşsal etkiler teması kapsamında 'zorlayıcı' kodunun frekansının 11 (%6,7) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucu ortaya çıkaran öğrenci ifadelerinden örnekler şöyledir:

"Ben genelde anladım ama sadece geçmişten günümüze sıralarken zorlandım." (Su)

"Sıralama yapmakta zorlanıyorum." (Yaren)

Öğrencilerin günlüklerindeki ifadelerinden, duyuşsal etkiler teması kapsamında olan 'yorucu' kodunun frekansının 3 (%3,0) olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin günlüklerine yansıyan ifadeleri şu şekildedir:

"Hesaplama ve sıralama yordu." (Emre)

"Bazen çok fazla yorucu oluyor." (Zerrin)

Öğrenci günlüklerindeki analizler neticesinde, duyuşsal etkiler teması kapsamında 'sıkıcı' kodunun frekansının 5 (%3,0) olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca ilişkin öğrencilerin günlüklerindeki ifadeleri şöyledir:

"Sıralama yapmaktan sıkılıyorum." (Yaren)

Öğrenci günlüklerinin analizinden elde edilen sonuca göre, duyuşsal etkiler teması bağlamında 'süre sıkıntısı' kodunun frekansının 3 (%1,8) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu koda ilişkin ifadelerin bir öğrenci tarafından farklı haftalarda tekrar edildiği tespit edilmiştir. Bu öğrencinin günlüğündeki ifadelerinden biri şöyledir:

"Biraz daha fazla zaman olsaydı, soruların bazılarında daha çok zaman ayırırdım daha güzel olurdu." (Çiğdem)

Öğrenci günlüklerinden elde edilen sonuçlarda, duyuşsal etkiler teması kapsamında 'tarihi sevme' kodunun frekansının 1 (%0,6) olduğu belirlenmiştir. Bir öğrenci tarafından ifade edilen görüş şu şekildedir:

"Bu uygulama beni tarihe yakınlaştırdı. Ben tarihin çok zor olduğunu düşünürdüm ama bu uygulama 'hayır hiç de zor değil dedi' ileride tarihçi olmayı düşünürüm." (Arda)

Öğrencilerin kademelendirilmiş etkinlikler ile ilgili günlüklerindeki yazılarından 'beklenti/öneri' kodu ortaya çıkarılmıştır. Bu kodun frekansının 6 (%3,6) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuca ilişkin öğrencilerin günlüklerindeki ifadeleri şöyledir:

"Kademelendirilmiş etkinlik yerine oyunlu bir şey olsa iyi olurdu. O sayede eğlenerek öğrenebiliriz." (Demet)

"Keşke biraz yarışma yapsak." (Harun)

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt probleminde, "deney grubu öğrencilerinin zaman ve kronolojiyi anlama becerilerinin gelişmesine yönelik görüşleri nelerdir?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu kapsamda farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin zaman ve kronolojiyi anlama becerisinin

gelişimini nasıl etkilediğine yönelik sorudan elde edilen bulgu tema, alt tema ve kodlar şeklinde frekans ve yüzde değerleri verilerek Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Zaman ve Kronolojiyi Anlama Becerilerinin Gelişmesine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İçerik Analizi Sonuçları

Tema/Alt Tema/Kodlar	Frekans (F)	Yüzde (%)
Zaman ve Kronolojiyi Anlama		
Kademelendirilmiş Etkinlikler		
Sıralamayı öğrenme	4	30,8
Zaman hesaplamalarını öğrenme	3	23,1
Zaman kavramlarını öğrenme	2	15,4
Zaman ve kronoloji konularını öğrenme	4	30,8
Toplam	13	100

Not: Katılımcılar birden fazla kod belirtmişlerdir.

Tablo 6'da farklılaştırılmış öğretimin zaman ve kronolojiyi anlama becerisinin gelişmesindeki katkısına yönelik görüşmeler sonucunda "zaman ve kronolojiyi anlama" temasına, 'kademelendirilmiş etkinlikler' alt temasına ulaşılmıştır. Öğrencilerin cevaplarından 'sıralamayı öğrenme' kodu frekansının 4 (%30,8) 'zaman hesaplamalarını öğrenme' kodu frekansının 3 (%23,1), 'zaman kavramlarını öğrenme' kodu frekansının 2 (%15,4) ve 'zaman ve kronoloji konularını öğrenme' kodu frekansının 4 (%30,8) olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca yönelik öğrenci görüşmelerinden örnekler şöyledir:

"Sıralama yapmakta çok zorlanıyordum. Ama şimdilerde biraz daha kolaylaştı. Daha iyiyim. Benim seviyem başlarda düşüktü. Kademelendirilmiş etkinliklerle daha iyi oldu ilk başta bana 2. çalışma kâğıdını verseydiniz çok zorlanırdım. Ama başta 1. çalışma kâğıdını vermeniz çok iyi oldu. Derecelendirmeniz çok iyiydi." (Funda)

"Ben 2. üniteye kültür ve miras konusunda anlamamıştım. Ama şimdi çok iyi anladım." (Su)

"Tarih şeridinde sıralama yapma kaçınıcı yüzyıl olduğunu bulma bunların hepsi benim daha çok öğrenmemi sağladı. Önceden bu konuları bilmiyordum. Test kitabında soru çözerken 1807 yılını görsem 18'i görüp 18. yüzyıl diyordum kademelendirilmiş etkinliklerle +1 eklendiğini öğrettiniz." (Pelin)

"Hocam sıralamada ilk başlarda çok zorlanıyordum. Milattan önceki yıllar hangisi küçük büyük karıştırıyordum onları ama bilgi testleri sayesinde öğrendim yanlışlarımı düzelterek öğrendim. Yanlışlarımı düzeltmesem öylece kalıyordu. Sıralama konusunda çok da etkisi oldu yoksa yanlış yapıyordum onları. Çok geliştirdi." (Demet)

"Zamanları ve kronolojiyi çok karıştırıyordum. Mesela Yeni Çağ'la Yakın Çağ'ı karıştırmıştım sonra ama etkinliklerle daha rahat anladım. Sıralamada bir kere hata yaptım sonra hep doğrusunu yaptım." (Alper)

Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt probleminin bulgusundan, deney grubu öğrencilerinin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılığın son test lehine olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulgusundan hareketle farklılaştırılmış öğretimin etkili olduğu söylenebilir. Farklı beceriler olsa da Avcı (2018) öğrencilerin girişimcilik

becerisinin gelişmesinde ve Yabaş (2008) biliş üstü becerilerinin gelişmesinde bu öğretimin etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın ikinci alt probleminde elde edilen bulguda, deney grubu alt, orta ve üst düzeyde başarılı olan öğrencilerin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılığın son test lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuç, her düzeyde bulunan öğrencilerin bu beceriyi edinmede başarıya ulaştıklarını göstermektedir. Bu bulgu neticesinde farklılaştırılmış öğretimin MEB (2018) öğretim programının bireysel farklılıkların dikkate alınması gerektiği vurgusuna hitap edebildiği çıkarımı yapılabilir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminin bulgusunda, kontrol grubu öğrencilerin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın son test lehine olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, geleneksel öğretimin bu araştırmada kontrol grubu öğrencilerinin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi erişimlerini artırmada etkili olduğu anlamına gelmektedir. Bu araştırma sonucu ile hem benzerliğin hem de farklılığın olduğu Çoban'ın (2019) çalışmasında görülmüştür. Araştırmacı, matematiksel muhakeme becerilerine yönelik uyguladığı test sonucunda, kontrol grubu 1 öğrencilerinin ön test ve son test puanlarında son test lehine anlamlı farklılık tespit ederken, kontrol 2 grubu öğrencilerinin anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışmalar bağlamında değerlendirildiğinde geleneksel öğretimin öğrenci grupları arasında etkili olabilme durumlarının farklılık gösterdiği ifade edilebilir. Bu da öğrenciye uygun olup olmadığı, içerik ya da öğretmen boyutu gibi özelliklerden kaynaklı olabilir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminin bulgusundan, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi erişimlerinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretimle becerilerin geliştirildiği çalışmalar incelendiğinde, Korkut'un (2017) üstün yetenekli öğrencilerin problem çözme ve öz düzenleme becerilerinin gelişiminde ve Atalay'ın (2018) üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde deney grubu öğrencilerin lehine anlamlı farklılığın olduğu bulgusu bu araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Farklı derslerde farklılaştırılmış öğretim uygulanarak becerilerin geliştirildiği çalışmalar incelendiğinde, Kaplan Sayı ve Emir'in (2016) İngilizce dersinde üstün yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme becerisinin gelişiminde ve Avcı'nın (2018) fen bilimleri dersinde öğrencilerin girişimcilik becerisinin gelişmesinde deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu bulgusu bu araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte farklılaştırılmış öğretimi uygulayan Umar (2014) kimya dersinde öğrencilerin yaratıcı düşünme beceri testinin son test puanlarında ve Taş (2013) matematik dersinde biliş üstü becerilerin gelişmesinde deney ve kontrol gruplarının puanlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Genel olarak değerlendirildiğinde, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının etkili olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın beşinci alt probleminde öğrenci günlükleri analiz edilmiştir. Öğrencilerin ifadelerinden öğretici, zaman kavramlarını öğrenme, zaman hesaplamalarını öğrenme,

sıralama yapabilme, değerlendirme ve zaman ve kronolojiyi anlamama kodlarından kademelendirilmiş etkinliklerle ders işleme alt temasına ve bilişsel etkiler temasına; güzel, eğlenceli, zorlayıcı, sıkıcı, süre sıkıntısı, yorucu, tarihi sevme, farklı beklenti/öneri kodlarından kademelendirilmiş etkinliklerle ders işleme alt temasına ve duyuşsal etkiler temasına ulaşılmıştır. Bu noktada kademelendirilmiş etkinliklerin öğrencilere bilişsel ve duyuşsal anlamda etki ettiği ifade edilebilir. Benzer şekilde İngilizce dersinde farklılaştırılmış öğretimi uygulayan Yavuz (2018) 9. sınıf öğrencilerinin günlüklerinde bu öğretime yönelik olarak eğlendirici, öğretici, farklı, iş birliği ve ilgi alanlarına hitap etmesi ifadelerine ulaşmıştır. Ayrıca öğrenciler kendi düzeylerine göre olduğu için kademelendirilmiş görevleri beğenmiş ve öğretici bulmuşlardır. Araştırmanın bilişsel ve duyuşsal boyutuna ilişkin sonuçla ilgili olarak hayat bilgisi dersinde uygulanan farklılaştırılmış öğretime yönelik olarak tam öğrenme, yarı düzeyde öğrenme, yanlış öğrenme, güzel, eğlenceli, zevkli, zor ve sıkıcı kodlarına ulaşılmıştır (Durmuş, 2017). Sosyal bilgiler dersinde Akdemir'in (2019) uyguladığı drama tekniğine yönelik olarak öğrencilerin başarılı, eğlenceli, güzel ve iyi değerlendirmede buldukları tespit edilmiştir.

Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin elde edilen bulgudan; sıralamayı öğrenme, zaman hesaplamalarını öğrenme, zaman kavramlarını öğrenme ve zaman ve kronoloji kavramlarını öğrenme kodlarına; kademelendirilmiş etkinlikler alt temasına, zaman ve kronolojiyi anlama temasına ulaşılmıştır. Bu araştırmanın görüşmeleri alt, orta ve üst düzeyde başarılı olan öğrencilerle yapıldığından her üç düzeyde de bu becerinin geliştiği söylenebilir.

Bu araştırmanın nicel sonuçlarının nitel araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgularla desteklendiği görülmektedir. Bununla birlikte nitel sonuçlar, farklılaştırılmış öğretimin duyuşsal olarak da etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları ve Çıkarımlar

Bu araştırma eğitim öğretim yılının bir döneminde ve bir öğrenme alanında gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem tasarımı ile gerçekleştirilen bu çalışmanın nicel bölümü yarı deneysel desende tasarlanmıştır. Bu durumda araştırmanın genellenebilirliği sınırlıdır. Ayrıca Covid 19 virüsü nedeniyle öğrencinin derse katılımında aksaklık yaşanması ve son testlerin yapıldığı gün okula gelmeyen öğrencilerin olması çalışmanın sınırlılıkları arasında sayılabilir.

Bu sınırlılıkların ötesinde, uygulanan farklılaştırılmış öğretim öğrencilerin zaman ve kronolojiyi anlama becerilerinin gelişmesine katkı sağlamıştır. Bu sonuç itibarıyla, geleneksel öğretime göre öğrencilerin zaman ve kronolojiyi anlama becerisinin gelişmesinde daha etkili olduğu ifade edilebilir. Deney grubu alt, orta ve üst düzeyde başarılı olan öğrencilerin ön test ve son test puanları arasındaki fark, bu öğretimin her düzeydeki öğrencilerin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi eriştiği puanlarına olumlu yönde etki ettiğini göstermektedir. Bu da günümüzde sınıflardaki öğrenci profiline çeşitliliği göz önünde bulundurulduğunda, bu öğretimin kullanılmasının önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin günlüklerinden ve görüşmelerinden elde edilen bulgular, bu öğretimin onlara bilişsel ve duyuşsal boyutta etki ettiğini göstermektedir.

Bu sonuçlardan hareketle araştırmacılar alt, orta ve üst düzeyde başarılı olan öğrencilerin deney ve kontrol gruplarında karşılaştırıldığı deneysel uygulamalar yapabilirler. Deneysel uygulamayı solomon dört gruplu tasarlayabilirler. Öğrencilerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına alışmaları bakımından daha uzun bir zaman diliminde uygulamayı gerçekleştirmeleri ve farklı becerileri geliştirmeleri önerilebilir. Yapılandırılmamış günlüklerde bazı öğrencilerin farklılaştırılmış öğretime yönelik görüşlerini daha genel ifadelerle yazdıkları görülmüştür. Bu açıdan öğrenciye bir perspektif sunmak adına bu günlüklerin yarı yapılandırılmış bir formda hazırlanması önerilebilir.

Yazar Katkı Oranı

Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir. Birinci yazar girişi, yöntemi, bulguları, sonuç ve tartışmayı, araştırmanın sınırlılıklarını ve çıkarımlarını yazmıştır. İkinci yazar, fikirleri ve görüşleri ile katkıda bulunmuş olup, her bir bölümde önerilerini sunmuştur. Bu görüşler neticesinde birinci yazar, istenilen düzenlemeleri yaparak tekrar ikinci yazarın görüşüne sunmuştur. İkinci yazarın onayı alındıktan sonra bu çalışma dergiye gönderilmiştir. Çalışmaya her iki yazarın da katkıları olmuştur.

Çatışma Beyanı

Bu çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan ederiz.

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışma için Gazi Üniversitesi'nin Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu'ndan 22/10/2019 tarihli, E.131751 sayılı yazı ile etik kurul izin alınmıştır.

Kaynaklar

- Akdemir, Z. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğretmen ve öğrencilere etkisi: bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Alberta (2010). *Making a difference: Meeting diverse learning needs with differentiated instruction*. <https://open.alberta.ca/dataset/e02db4bb-ba84-4ee2-92eb-cd7e20fee97c/resource/4f325cbc-0b11-4284-80fb-6b83e3072b49/download/makingadifference-2010.pdf>
- Atalay, Z. Ö. (2014). *Farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerin akademik başarı, tutum, eleştirel düşünme ve yaratıcılıklarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Avcı, Ö. (2018). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin girişimcilik becerisi ve akademik başarıları üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Barton, K. C. (2002). "Oh, that's a tricky piece!": Children, mediated action, and the tools of historical time. *Elementary School Journal*, 103(2), 161-185.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (26. Baskı). Pegem.
- Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (7. Baskı). Pegem.

- Chapman, T. (1993). Teaching chronology through time lines. *Teaching History*, 73, 25-29.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni* (2. Baskı). (S. B. Demir, Çev.) Eğiten.
- Çoban, H. (2019). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin matematiksel muhakeme becerilerine, biliş ötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerine ve problem çözme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Dawson, I. (2004). Time for chronology?: Ideas for developing chronological understanding. *Teaching History*, 117, 14-24.
- De Groot-Reuvekamp, M. J., Van Boxtel, C., Ros, A. ve Harnett, P. (2014). The understanding of historical time in the primary history curriculum in England and the Netherlands. *Journal Curriculum Studies*, 46(4), 487-514. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.869837>
- Durmuş, T. (2017). *Hayat bilgisi dersinde kullanılan farklılaştırılmış öğretim modelinin, öğrencilerin başarı düzeyleri ve tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Harms, J. M. ve Lettow, L. J. (2007). Nurturing children's concepts of time and chronology through literature. *Childhood Education*, 83(4), 211-218. <https://doi.org/10.1080/00094056.2007.10522915>
- Hoodless, P. A. (2002). An investigation in to children's developing awareness of time and chronology in story. *Journal of Curriculum Studies*, 34(2), 173-200. <https://doi.org/10.1080/00220270110080962>
- Kaplan, M. (2016). *Farklılaştırılmış öğretim yöntemi ile işlenen fen bilimleri dersi 7. sınıf kuvvet ve hareket ünitesinin öğrencilerin kavramsal anlamalarına, bilimsel süreç becerilerine ve akademik başarılarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Kaplan Sayı, A. ve Emir, S. (2016). Farklılaştırılmış yabancı dil öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerde eleştirel düşünmeye etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*. 3(8), s. 13-31.
- Karadağ, R. (2010). *İlköğretim Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: Bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Korkut, Ş. (2017). *Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde bütünlleştirilmiş müfredat modeline göre farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Levstik, L. S. ve Barton, K. C. (2005). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Levy, H. M. (2008). Meeting the needs of all students through differentiated instruction: Helping every child reach and exceed standards. *The Clearing House*, 81(4), 161-164. <https://doi.org/10.3200/TCHS.81.4.161-164>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). Sosyal bilgiler 4.-5. sınıf programı. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı. Millî Eğitim.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Source book*. Sage.
- Pistor, F. (1939). Measuring the time concepts of children. *The Journal of Educational Research*, 33(4), 293-30.
- Sousa, D. ve Tomlinson, C. A. (2011). *Differentiation and the brain: How neuroscience supports the learner-friendly classroom*. Solution Tree.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 2006, 7(7), 935-947.
- Tashakkori, A. ve Teddlie, C. (Ed.). (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Sage.
- Taş, F. (2013). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin biliş üstü becerilerine ve matematik akademik başarılarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2000). Reconcilable differences? Standards-based teaching and differentiation. *Educational Leadership*, 58(1), 6-11.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiated instruction in mixed-ability classrooms*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. ve Allan, D. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. ve Eidson, C. C. (2003). *Differentiating in practice guide for differentiating curriculum: Grades K-5*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. ve McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction and understanding by design: Conceting content and kids*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. ve Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Umar, Ç. N. (2014). *Karma öğrenme yöntemi ile farklılaştırılmış öğretim ortamının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına, eleştirel düşünme becerilerine ve yaratıcılıklarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Wood, S. (1995). Developing an understanding of time-sequencing issues. *Teaching History*, 79, 11-14.
- Yabaş, D. (2008). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin öz yeterlik algıları, biliş üstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Yavuz, A. C. (2018). *The effects of differentiated instruction on turkish students' L2 achievement, and student and teacher perceptions* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.

Extended Summary

Introduction

It is necessary to consider that the differences arising from the individual characteristics of the students can be effective in the teaching of the social studies course Ministry of National Education (MoNE, 2005) which is formed with an interdisciplinary approach from the subjects of social sciences such as history, geography, anthropology, archeology, psychology, economics, philosophy, law, sociology and economics. Since this course includes the knowledge and skills of many disciplines, it is possible that there may be differences in students' interests, readiness levels and learning styles.

Since history, which is one of the subject areas of social studies, is the subject of the past, it is important to order the events and to establish a relationship with the present. For this reason, students' understanding of history requires them to understand time (Barton, 2002, p. 161). Although there is a consensus on the importance of understanding time, different opinions have been put forward on how students will gain this development in what age range (Groot Reuvekamp, et al. 2014, p. 490). From the opinions put forward, it is understood that the students can achieve the acquisitions of this skill even at different age ranges, as well as with appropriate teaching techniques regardless of age. In this respect, differentiated instruction practices that consider the differences arising from the individual characteristics of the students are employed.

Method

This research was carried out with the exploratory design of the mixed research method. The study group of the research was determined by purposeful sampling method, which allows for in-depth research by selecting information-rich situations. Among the purposeful sampling methods, the typical situation sampling method, which requires determining a situation typical of many situations in the universe and collecting information from this sample, was used (Büyüköztürk, et al. 2019, p. 92.94).

The quantitative data of the study were collected with the skill test of understanding time and chronology when the qualitative data tools were unstructured student diaries and semi-structured student interview form.

The quantitative data analysis of the study was carried out with the SPSS program and the content analysis technique was used for the qualitative data.

Findings, Discussion and Results

From the findings of the first sub-problem of the study, it was determined that the significant difference between the pre-test and post-test scores of the experimental group students' ability to understand time and chronology was in favor of the post-test. Based on the research findings, it can be said that differentiated instruction is effective.

In the finding obtained from the second sub-problem of the study, it was concluded that the significant difference between the pre-test and post-test scores of the lower, middle and upper level students in the experimental group in understanding time and chronology was in favor of the post-test. The result shows that students at all levels have achieved success in acquiring this skill. As a result of this finding, it can be inferred that

differentiated instruction can address the emphasis of the MoNE (2018) curriculum that individual differences should be taken into account.

In the finding of the third sub-problem of the study, it was determined that there was a significant difference between the pretest and posttest scores in the control group students' ability to understand time and chronology in the posttest. This finding means that traditional teaching was effective in increasing the control group students' ability to understand time and chronology in this study.

From the finding of the fourth sub-problem of the study, it was concluded that there was a significant difference in favor of the experimental group in the experimental and control group students' ability to understand time and chronology. Analyzing the studies in which skills are developed with differentiated instruction in social studies course, Korkut's (2017) development of the problem solving and self-regulation skills of gifted students and Atalay's (2018) significant difference in favor of the experimental group students in the development of gifted students' critical and creative thinking skills the findings are similar to the result of this research.

In the fifth sub-problem of the study, the theme of cognitive and affective effects was reached from the expressions of the students. Similarly, Yavuz (2018), who applied differentiated instruction in English lessons, found in the diaries of 9th grade students that they address this teaching to entertaining, instructive, different, cooperative and interests. In addition, the students liked the graded tasks and found them instructive because they were according to their level.

The theme of understanding time and chronology was reached from the finding obtained regarding the sixth sub-problem of the research. Since the interviews of this study were conducted with students at lower, middle and upper levels, it can be said that this skill developed at all three levels.

Limitations of the Study and Implications

This research was carried out in one semester of the academic year and in a learning area. The quantitative part of this study, which was carried out with a mixed method design, was designed in a quasi-experimental design. In this case, the generalizability of the research was limited. In addition, due to the covid 19 virus, the student's participation in the lesson and the students who did not come to school on the day of the last tests can be counted among the limitations of the study.

Beyond these limitations, the applied differentiated instruction contributed to the development of students' ability to understand time and chronology. Findings obtained from the students' diaries and interviews show that this teaching affects them cognitively and emotionally.

Based on these results, researchers can make experimental applications in which students who are successful at low, medium and high levels are compared in the experimental and control groups. They can design the experimental application with solomon four groups. In order for students to get used to differentiated instruction practices, it can be suggested that they perform the application in a longer period of time and develop different skills. In the unstructured diaries, it was observed that some students wrote their views on differentiated instruction in more general terms. In this respect, it can be suggested that these diaries be prepared in a semi-structured form.

Ortaöğretimde Uzaktan Eğitim Aracı Olarak EBA ve EBA TV Kullanımına İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşleri

The Opinions of Students, Teachers and Parents on the Use of EBA and EBA TV as a Distance Education Tool in Secondary Education

Emine Akkaş Baysal^{1*}  Gürbüz Ocak²  Mustafa Ergün³  Ramazan Yurtseven⁴ 

¹Dr. Öğr. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sandıklı Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu, Afyonkarahisar, Türkiye

²Prof. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Afyonkarahisar, Türkiye

³Prof. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi (Emekli Öğretim Üyesi), Afyonkarahisar, Türkiye

⁴Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar, Türkiye

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi (Received Date)

07.02.2021

Kabul Tarihi (Accepted Date)

05.11.2021

*Sorumlu Yazar

Tel.: +90 505 358 98 53

Afyon Kocatepe Üniversitesi,
Sandıklı Uygulamalı Bilimler
Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi
Bölümü, Sandıklı/Afyon

akkasemine85@hotmail.com

Öz: Bu çalışmada, EBA ile TRT EBA TV uzaktan eğitim uygulaması hakkında ortaöğretim öğrencilerinin, ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin ve velilerin görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik bir çalışma olarak desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenen çeşitli kademelerdeki 12 lise öğrencisi, 12 veli ve farklı branşlarda görev yapan 12 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde, betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, ortaöğretim düzeyinde EBA ve TRT EBA TV ile yürütülen uzaktan eğitim sürecinin organizasyon, içerik, öğretmen, materyal türü ve zamanlama gibi konularda birtakım olumlu özelliklerinin yanı sıra işleyişte aksaklıkların yaşanmasına neden olan ve geliştirilmesi gereken olumsuz yönlerinin de olduğunu göstermektedir. Salgın sonrasında da ortaöğretim düzeyinde sürdürülebilir ve nitelikli bir uzaktan eğitim sistemi temellendirmek için, bu olumsuz yönlerin dikkate alınarak geliştirilmesinin sürece katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Uzaktan eğitim, EBA, EBA TV, ortaöğretim

Abstract: In this study, it was aimed to determine the opinions of high school students, high school teachers and parents of the students about EBA and TRT EBA TV distance education application. The research was designed as a phenomenological study, one of the qualitative research methods. The study group of research consists of 12 high school students, 12 parents and 12 teachers from different branches, determined by maximum sampling from purposeful sampling methods. Semi-structured interview forms having been developed by the researchers was used as data collection tool in the research. Descriptive analysis method was used in the analysis of the data. Findings obtained from the research show that the distance education process conducted with EBA and EBA TV at secondary level has some positive features in terms of organization, content, teacher, material type and timing, as well as negative aspects that cause disruptions in the operation and should be improved. It is thought that the development of these negative aspects by considering these negative aspects will contribute to the process of establishing a sustainable and qualified distance education system at secondary education level after the epidemic.

Keywords: Distance education, EBA, EBA TV, high school

Akkaş-Baysal, E., Ocak, G., Ergün, M. ve Yurtseven, R. (2022). Ortaöğretimde uzaktan eğitim aracı olarak EBA ve EBA TV kullanımına ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 82-96. <https://doi.org/10.17556/erziefd.876360>

Giriş

21. yüzyılda bütün dünyada, hızlı, yoğun, toplumsal, ekonomik ve teknolojik gelişmelere paralel olarak, toplumların eğitim gereksinimlerinde önemli değişimler olmuştur. Ülkeler, bu gereksinimlerini karşılayabilmek amacıyla çeşitli girişimlerde bulunmuşlardır. Bunlar, genellikle daha çok okul açma, daha çok öğretmen yetiştirme, eğitim kurumlarını etkili kullanma, öğrenim süresini uzatma (Hızal, 1983) gibi çalışmaları kapsamaktadır. Geleneksel nitelik taşıyan bu girişimler, eğitim olanaklarında önemli sayılabilecek bir artış sağlansa da bütün dünyada var olan ekonomik bunalım, hızla artan nüfus ve teknolojik gelişmelerin sonucu olarak, zaman zaman eğitimin ihtiyaçlarını karşılamak güçleşmiştir. Bunlarla birlikte 21. yüzyılda günlük hayatı tehdit eden kuş gribi, H1N1, SARS, Zika gibi hastalıklar da eğitimde birtakım aksamalara neden

olmuştur (Nikiforuk 2008). Bu durum, ülkeleri eğitimde yeni arayışlara yöneltmiştir. Ülkeler, geleneksel eğitim anlayışlarından uzaklaşarak daha nitelikli, ucuz ve daha çok kişiye ulaşabilecekleri eğitim sağlama yolları aramaya başlamışlardır. Bu çabaların ürünü olarak eğitimde yeni bir yaklaşım olan uzaktan eğitim yaklaşımı geliştirilmiştir (Özer, 1990). 2019 yılının sonu itibarı ile tüm dünyayı etkisi altına alan COVID-19 salgını ile birlikte ise bu yaklaşım "acil uzaktan eğitim (AUE)" başlığı altında ele alınmaya başlanmıştır. Salgın koşullarının yarattığı bu eğitsel tepki, salgın sürecinin getirdiği eğitsel olumsuzluklara hızlı bir şekilde cevap verme amacını taşımaktadır (Sezgin, 2021). Uzaktan eğitim, çeşitli sebeplerle yüz yüze gerçekleştirilemeyen eğitimin, medya iletişim araçları ile gerçekleştirilerek eğitim-öğretimin kesintiye uğramadan sürdürülmesidir. Başka bir ifade ile yüz yüze geleneksel sınıf

ortamlarında gerçekleştirilen eğitimin dijital araçlar vasıtasıyla sanal bir dünyada gerçekleştirilmesidir (Holmberg, 2005; Rumble, 2019). Acil uzaktan eğitim ise çeşitli sebeplerle aksayan eğitsel faaliyetlere acil olarak geçici çözümler oluşturabilmektir. Bu geçici çözümler, aslında öğretici ve öğrenenleri çeşitli çevrimiçi teknolojiler yardımıyla hızlı bir şekilde bir araya getirme refleksi olarak tanımlanabilir (Sezgin, 2021). Pandeminin patlak vermesiyle birlikte ülkemizde hızlı bir şekilde acil uzaktan eğitim süreçleri öğrenme ortamlarına dahil edilmiştir.

Bilgisayar destekli bir eğitim türü olarak uzaktan eğitim, yüz yüze eğitim öğretim sürecinin birtakım sınırlılıklar nedeniyle gerçekleştirilemediği durumlarda öğrenci öğretmen etkileşimini sürdüren bir türdür (Eygü ve Karaman, 2013; Moore, Deane ve Galyen, 2011). Öğrenenlerin, öğrenme kaynaklarından ve sınırları belirlenmiş bir zamandan daha özgür bir öğrenme ortamında yer almalarını sağlar (Yılmaz İnce, Kabul ve Diler, 2020). Öğrencileri, öğretmenleri ve öğretim materyallerini iletişim teknolojileri yoluyla birleştiren bir eğitim türüdür. Bu tür, geleneksel eğitimden faydalanma fırsatına sahip olmayan bireyler içindir (Akmeşe, Demir ve Düner, 2016; Çoşkun, 2007; Pant, 2014). Uzaktan eğitim, pek çok toplumda uygun olmayan öğrenme ortamlarından ortaya çıkan bir ihtiyaç sebebiyle geliştirilmiştir. Zayıf eğitim geçmişi olan, belki de sadece birkaç yıl öğrenimine devam etmiş, ancak öğrenimlerine devam etmek isteyen bireyler, hem ihtiyaç duydukları kişisel gelişimleri için hem de öğrenimlerini desteklemek için bu eğitim türünden faydalanabilirler (Holmberg, 2005; Olszewski-Kubilius ve Limburg-Weber, 2002). Uzaktan eğitim ve bilgi teknolojileri özellikle son yirmi yıldır aktif olarak kullanılmakta olup, toplumun kabul ettiği en hızlı ilerleyen çevrimiçi ve çevrimdışı teknolojiler sayesinde insanlığın tüm kültürel değerlerini etkilemekte ve değiştirmektedir (Bayrak, Aydemir ve Karaman, 2017). Teknoloji ile eğitimi bir araya getirmesinin yanı sıra, bireylerin öğrenme sürecini kesintiye uğratmadan, gelişimlerini tamamlamalarını sağlayan yenilikçi bir eğitim türüdür.

Uzaktan eğitim, zaman ve teknoloji kullanımına aracılık eder. İnsanlar arasındaki etkileşim merkezdedir ve etkili ekip çalışması gerektirir (Anderson ve Simpson, 2012). Bu türde eğitimin yapıldığı ortamlarda öğrenci ile öğretim elemanı ayrı ortamlardadırlar. Alternatif eğitim fırsatları sağlamaya yönelik çabaların ürünüdür ve çeşitli öğretim ortamları işe koşullar (UNESCO, 1987). Gonzalez, Rubia, Hincz, Comas-Lopez, Subirats, Fort ve Sacha (2020) ve Hilli (2020) tarafından yapılan çalışmada, uzaktan eğitimin bu özelliklerine yeni niteliklerin eklendiği vurgulanmıştır. Salgın döneminde, bu eğitim türü, yeni öğrenme metodolojileri sayesinde öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkileyen bir öğrenme aktivitesi haline dönüşmüştür. 21. yüzyıldaki öğrenciler, çevrimiçi oyunlar, sosyal medya ve internet kullanım alışkanlıkları gibi nedenlerle bu eğitim türüne çok daha kolay adapte olmaktadır (Gonzalez, Rubia, Hincz, Comas-Lopez, Subirats, Fort ve Sacha, 2020; Hilli 2020). Buna ek olarak, öğretmenlerde benzer sebeplerle çevrimiçi öğrenme ortamları oluşturmaya daha yatkındırlar. Bogdanović (2012), Şen Atasoy ve Aydın (2010), Oliveira, Penedo ve Pereira (2018) ve Özer (1990) neden uzaktan eğitime ihtiyaç duyulduğunu maddeler haline şu şekilde sıralamışlardır:

- Daha fazla insana eğitim hizmetleri sunmak.
- Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak.

- Farklı yerlerden uzmanlardan yararlanmak.
- İlgi alanları, yetenekleri, yaşları, işleri ve coğrafi koşulları nedeniyle okula gelemeyen öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak.
- Her bireyin kendine özgü bir hızda öğrenmesine fırsat vererek, geleneksel eğitimin sınırlılıklarını ortadan kaldırıyor.
- İş yaşamı ile öğrenimi birlikte yürütme olanağı sağlamak.
- Geleneksel öğretim yöntemlerinin sınırlılıklarını belirli ölçüde aşarak, her bireye, kendisi için uygun olan hızda ve yöntemle, bulunduğu yerde öğrenme olanağı sunmak.
- Teknolojinin ve bilgisayar biliminin gelişimindeki dinamik süreçte yer almak.
- Eğitimde girişimciliği artırmak.

Ülkeler, şehirler ve kampüs içi sınırlar genişledikçe, uzaktan eğitimin önemi daha da artmaktadır (Anderson ve Simpson, 2012). Elbette uzaktan eğitimin öneminin bu kadar artmasındaki tek gerekçe bu değildir. 21. yüzyılda, teknoloji alanındaki sınırların genişlemesi, bireylerin küresel farkındalıklarının artırılmasını gerekli kılmıştır. NACOL (2006) dünya kültürlerinin anlaşılması, bireylerin kültürel değerlerinin çeşitlenmesinin sağlanması, öz-denetimli öğrenme, bilişim ve iletişim teknolojilerinin kullanılması, problem çözme becerilerinin geliştirilmesi, zaman yönetimi ve bireylerin sorumluluk alma bilinçlerinin gelişmesi gibi nedenlerle de uzaktan eğitimin yapılması gerektiğini ifade etmiştir.

2019 yılının Aralık ayında, ilk olarak Çin'in Wuhan şehrinde görülen yeni tip Corona virüs, aynı zamanda COVID-19 olarak da isimlendirilmektedir (Sağlık Bakanlığı, 2020). Çin sınırlarını aşarak tüm dünyada hızlı bir şekilde yayılan COVID-19, Dünya Sağlık Örgütü tarafından bir salgın olarak ilan edilmiştir (WHO, 2020). Salgın, tüm dünya da özellikle sağlık olmak üzere, turizm ve ekonomi gibi pek çok alanı etkilemiştir. Telli Yamamoto ve Altun (2020), COVID-19'un sağlıktan sonra en çok eğitim alanını etkilediğini ifade etmişlerdir. Oldukça kısa bir sürede, oldukça geniş öğrenme nüfusunu etkilediği açık bir gerçektir (Bansal, 2020; Setiawan, 2020). UNESCO (2020), 18 Mart 2020 tarihi itibarıyla, tüm dünyada, okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerin %49'unun virüs yayılım hızını düşürme çabalarıyla kapanan okullardan etkilendiğini ifade etmektedir. Tüm dünyada daha önceden yaşanan SARS, H1N1 gibi salgınları önlemek için evde öğretimi sürdürme deneyimi yakalayan bazı ülkelere rağmen, pek çok ülke bu yeni salgının ortaya çıkardığı durumlar ilk kez karşılaşmaktadır (Woodhead ve Kennedy, 2010). COVID-19 salgının ortaya çıkması ile birlikte pek çok kişi kendini karantinada, evden çalışırken bulmuştur (MacKenzie, 2020). İlk şoku atlatan pek çok ülke, zorunlu eğitim gibi toplumdaki merkezi işlevlerin acil uzaktan eğitime geçmesi gerektiğine karar vermiştir (Zhang, Wang ve Yang, 2020). 18 Mart 2020 tarihi itibarıyla tüm dünyada toplam 107 ülkede acil uzaktan eğitime geçilmiş 861,737,696 öğrenen bu sürece dahil olmuştur (UNESCO, 2020). Son yıllardaki yangın, kasırga, kutup girdabı, salgın gibi afetlerin halk sağlığı ve güvenliği noktasında endişelere yol açtığı düşünüldüğünde salgın sonrasında da acil uzaktan öğrenme uygulamalarının devam etmesinin gerekli ve önemli olduğu söylenebilir (Samson, 2020).

Ülkemizde ise, yükseköğretimde uzun yıllardır devam eden uzaktan eğitim, COVID-19 virüsüne karşı alınan tedbirler kapsamında 20 Mart 2020 tarihi itibariyle ilkököl, ortaokul ve lise kademelerinde EBA (Eğitim Bilişim Ağı) kanallarıyla yapılmaya başlamıştır. Aslında ilk olarak, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2011-2012 eğitim öğretim yılında Fatih Projesi kapsamında kurulan bu ağın amacı, bilişim ve iletişim teknolojilerini kullanarak, teknolojinin eğitime entegrasyonunu sağlamaktır. Ancak, salgının başlaması ile birlikte hızlı bir revizyon sürecine dahil edilen bu eğitim ağı, ilkököl, ortaokul ve lise eğitim seviyelerinde de aktif hale getirilmiştir. EBA platformunda, bir taraftan okul yönetiminin ve öğretmenlerin belirlediği saatlerde senkron dersler yapılırken, diğer yandan öğretmenler tarafından derslerle ilgili çeşitli dokümanlar paylaşılmaktadır. EBA TV üzerinden sürdürülen eğitimde ise, belirlenen program dahilinde her sınıf düzeyinde dersler anlatılmakta, takip edemeyen öğrenciler için tekrar yayınları yapılmaktadır.

Bu türde bir eğitim, mevcut eğitim sisteminin içerisinde çok fazla yer almasa da okullarda yüz yüze eğitime ara verilmesinden kısa süre sonra tüm kademelerde etkin bir şekilde kullanılmaya başlanılmıştır. Hızlı bir şekilde eğitim sisteminde aktif hale gelen acil uzaktan eğitim beraberinde “uzaktan eğitimin” ilk çıkış noktasıyla çelişen bazı durumların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Okulların yüz yüze eğitime ara vermesiyle birlikte, nasıl öğretimin yapılacağına ilişkin belirsizlikler kısmen çözüme kavuşmuş gibi görünse de planlama eksiklikleri, erişim problemleri, teknik aksaklıklar, donanım eksikliği, güvenlik problemleri ve öğrenme çıktılarına erişimdeki eksiklikler EBA ve EBA TV ile yapılan eğitime ilişkin birtakım tartışmaları beraberinde getirmiştir. Tüm dünya ile birlikte ülkemizde de hızlı bir şekilde eğitim sistemleri içerisinde yeniden canlanmaya başlayan ve yüz yüze eğitimin destekçisi iken bir anda alternatif olan “COVID-19 süreci uzaktan eğitimin” yeniden ele alınması, öğrenme ortamlarında yukarıda da bahsedilen problemler açısından önemli olacağı düşünülmektedir. Bu noktada yapılacak çalışmaların, programın uygulama sürecinde gelişimine katkı sağlayacağı ön görülmektedir. Bununla birlikte, bu çalışma ile öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin salgın ile birlikte uzaktan eğitime geçişin ilk aşamalarındaki deneyimlerini ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Uzaktan eğitim uygulanırken, öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin hazırlığını ve deneyimlerini araştırarak, karşılaştıkları zorlukları ortaya koymak, uygulayıcıları ve uzaktan eğitim süreci ile ilgili karar vericileri bilinçli kararlar alma konusunda destekleyeceği düşünülmektedir. Ayrıca, bu çalışma benzer beklenmeyen durumlar karşısında tarihi bir doküman olarak işe yarayabilir. Öğrenme ortamlarında her ne kadar öğrenciler ve öğretmenler aktif olarak yer alıyor gibi görünse de özellikle bu süreçte veliler öğrenme ortamlarına doğrudan dahil olmuşlardır. Öğrenci-öğretmen ilişkilerini yakından ve doğrudan gözlemleme fırsatı elde etmişlerdir. Bununla birlikte, uzaktan eğitimin yapıldığı ev ortamlarını, yapılandırma, düzenleme ve sürdürme sorumluluklarını üstlenmişlerdir. Locke (2020) bu konuya ilişkin olarak, pandemi ile birlikte öğrencinin ailesiyle beraber yaşadığı evin eğitimsel alan olduğunu belirtmektedir. Buna ek olarak veliler pandemi sebebiyle stres altında olan öğrencilerin öğrenmelerini daha da kolaylaştırabilmek adına bir şey yapamamalarından, çocukları ile iş birliği kuramamalarından

ve bu nedenle çocuklarının eğitimlerinden geri kalmalarından korktuklarını ve kaygılandıklarını belirtmektedirler (Daniel, 2020). Bu bağlamda, bu çalışmada ortaöğretim düzeyinde EBA ve EBA TV kullanımına ilişkin öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Bu amaç çerçevesinde cevap aranan alt problemler şu şekilde sıralanmıştır:

- 1- Ortaöğretimde uzaktan eğitim aracı olarak EBA ve EBA TV kullanımına ilişkin öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin “olumlu görüşleri” nelerdir?
- 2- Ortaöğretimde uzaktan eğitim aracı olarak EBA ve EBA TV kullanımına ilişkin öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin “olumsuz görüşleri” nelerdir?
- 3- Ortaöğretimde uzaktan eğitim aracı olarak EBA ve EBA TV kullanımına ilişkin öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin “önerileri” nelerdir?

Yöntem

Nitel araştırma yöntemleri ile yürütülen bu çalışma, fenomenolojik bir araştırmadır. Çok fazla bilinmeyen olduğu durumlarda nitel araştırma metodları ile başlamak çoğunlukla araştırmayı daha nitelikli hale getirir (Patton ve Cochran, 2002). Fenomenoloji ise insanların yaşadıkları evren içinde karşılaştıkları fenomenlerle ilgili olarak ne algıladıkları ne anladıkları ve deneyimlerinin neler olduğu ile ilgilenen bir araştırma yöntemidir. Fenomenolojik araştırmalarda bireylerin bir fenomenle ilgili tanımlamaları doğru veya yanlış olarak değerlendirilmez (Koballa, Graber, Coleman ve Kemp, 2000). Çalışmada, EBA ve EBA TV kanallarıyla uygulanmaya başlanan uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin görüşlerine ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Çalışma öncesinde, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan 27.04.2020 tarih ve 2020/65 sayılı etik onayı alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik yöntemi, incelenen olay veya olguyla ilişkili çok sayıda farklılığı kapsayan ana temaları keşfetmek ve tanımlamayı amaçlamaktadır (Neuman, 2014; Neuman ve Robson, 2014). Çalışmanın örneklemini ortaöğretim çeşitli kademelerindeki 12 lise öğrencisi, 12 veli ve 12 farklı branşlardan öğretmen oluşturmaktadır. Öğrenciler, Afyonkarahisar il merkezindeki Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Mesleki ve Anadolu Teknik Lisesi türündeki liselerde öğrenimlerine devam etmektedir. Burada çeşitlilik okul türlerinde, sınıf düzeylerinde, cinsiyetlerinde, öğrenim gördükleri bölümlerde sağlanmıştır. Yine araştırmaya dahil olan öğretmenler de yukarıda adı geçen okul türlerinde görev yapmaktadırlar. Öğretmenlere ilişkin çeşitlilik cinsiyetlerinde, görev yaptıkları okul türlerinde, branşlarında sağlanmıştır. Velilerle ilişkin çeşitlilik ise, öğrenim düzeyleri ve cinsiyetleri açısından sağlanmıştır. Katılımcılardan öğrencilerin ve öğretmenlerin hem EBA hem EBA TV’yi aktif bir şekilde kullanıyor olmaları ve velilerin öğrencileri yakından takip etmeleri ölçütlerini taşıyanlar araştırma örnekleminin belirlenmesini sağlamıştır. Katılımcılara ilişkin diğer veriler aşağıdaki Tablo 1’de dir:

Tablo 1. Katılımcılara ilişkin veriler

Katılımcı	Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Sınıf Düzeyi	11. ve 12. Sınıf Bölüm	Öğretmen Branşı	Veli Düzeyi	Eğitim
Öğrenci1	A1	KADIN	9	-	-	-	-
Öğrenci2	A2	KADIN	9	-	-	-	-
Öğrenci3	A3	ERKEK	9	-	-	-	-
Öğrenci4	A4	KADIN	10	-	-	-	-
Öğrenci5	A5	KADIN	10	-	-	-	-
Öğrenci6	A6	ERKEK	10	-	-	-	-
Öğrenci7	A7	ERKEK	11	E.Ağırlık	-	-	-
Öğrenci8	A8	KADIN	11	Sayısal	-	-	-
Öğrenci9	A9	ERKEK	11	Y.Dil	-	-	-
Öğrenci10	A10	ERKEK	12	E.Ağırlık	-	-	-
Öğrenci11	A11	ERKEK	12	Sayısal	-	-	-
Öğrenci12	A12	KADIN	12	Sözel	-	-	-
Öğretmen1	B1	ERKEK	-	-	Edebiyat	-	-
Öğretmen2	B2	ERKEK	-	-	Matematik	-	-
Öğretmen3	B3	ERKEK	-	-	Din Kült..	-	-
Öğretmen4	B4	ERKEK	-	-	Biyoloji	-	-
Öğretmen5	B5	ERKEK	-	-	Coğrafya	-	-
Öğretmen6	B6	ERKEK	-	-	İngilizce	-	-
Öğretmen7	B7	KADIN	-	-	Matematik	-	-
Öğretmen8	B8	KADIN	-	-	Edebiyat	-	-
Öğretmen9	B9	KADIN	-	-	Tarih	-	-
Öğretmen10	B10	KADIN	-	-	Fizik	-	-
Öğretmen11	B11	KADIN	-	-	Kimya	-	-
Öğretmen12	B12	KADIN	-	-	B.Eğitimi	-	-
Veli1	C1	KADIN	-	-	-	-	İlkokul
Veli2	C2	KADIN	-	-	-	-	Lise
Veli3	C3	KADIN	-	-	-	-	Lise
Veli4	C4	KADIN	-	-	-	-	Ortaokul
Veli5	C5	KADIN	-	-	-	-	Yüksekokul
Veli6	C6	KADIN	-	-	-	-	Üniversite
Veli7	C7	ERKEK	-	-	-	-	Ortaokul
Veli8	C8	ERKEK	-	-	-	-	Lise
Veli9	C9	ERKEK	-	-	-	-	İlkokul
Veli10	C10	ERKEK	-	-	-	-	Yüksekokul
Veli11	C11	ERKEK	-	-	-	-	Üniversite
Veli12	C12	ERKEK	-	-	-	-	Ortaokul

Tablo 1'e göre, öğrencilerden üçü 9. sınıf, üçü 10. sınıf, üçü 11. sınıf, 12. sınıf öğrencisidir. Bu öğrencilerden 6'sı kadın öğrenci 6'sı erkek öğrencidir. 11. sınıf ve 12. sınıf öğrencileri eşit ağırlık, sayısal, sözel ve yabancı dil bölümlerinde öğrenimlerine devam etmektedirler. Katılımcıların 12'si ortaöğretim kurumlarında çalışan branş öğretmenleridir. Öğretmenlerden 6'sı kadın 6'sı erkektir. Öğretmenler, EBA TV'de yayınlanan derslerin branşlarından olacak şekilde belirlenmiştir. Ayrıca bu öğretmenlerin özellikle tüm kademelerde aktif bir şekilde derse giriyor olmalarına dikkat edilmiştir. Bununla birlikte araştırmaya 12 tane de veli katılmıştır. Velilerin eğitim durumlarına bakıldığında ilkokul, ortaokul, lise, yüksekokul, üniversite mezunlardır.

Veri Toplama Araçları

Veriler "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları" ile toplanmıştır. Formun oluşturulmasında öncelikle ilgili alan taranmış, çalışmaya temel oluşturacak kavramlar ve bu kavramların yer alacağı temalar belirlenmiştir. Özellikle yeni bir uygulama olan EBA ve EBA TV'nin işleyişi hakkında fikir

edinmek için, uygulamadan öncelikli olarak etkilenen öğrenci, öğretmen ve velilerin konuya ilişkin görüşleri tema olarak belirlenmiştir. Bu başlık altında katılımcıların yönlendirmemekte adına "olumlu ya da olumsuz" alt başlıklarından kaçınılmış, alt temalara ilişkin sorularla görüşlerini herhangi bir etki altında kalmadan ifade etmeleri beklenmiştir. Yine uygulamanın aksayan yönlerini iyileştirmek ve sürdürülebilirliğine katkı sağlamak için öğrenci, öğretmen ve velilerin önerilerini tema olarak belirlemek uygun görülmüştür. İlgili temalara derinlemesine veri sağlayacak alt temalar belirlenmiştir. Alt temaların belirlenmesinde EBA kullanıcı sayfalarında yer alan sekmelerden (<https://www.eba.gov.tr/#/anasayfa>) ve EBA TV yayın akışından faydalanılmıştır (<https://www.trt.net.tr/televizyon/akis.aspx?kanal=trt-eba>).

Öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin EBA'ya ya da EBA TV'ye bağlandıklarında ilk karşılaştıkları sayfaların yapısı, kullanım ve erişim kolaylığı gibi anahtar kavramlarda hareketle ilk olarak "organizasyon" alt teması oluşturulmuştur. Yine aynı web adreslerinden faydalanılarak, üç katılımcının da erişim sağladıkları sayfalarda ortak bir kavram olan "içerik" ikinci alt tema olarak belirlenmiştir. Burada katılımcıların

özellikle EBA ve EBA TV de yer alan derslerin, materyallerin içerikleri hakkında görüşlerini ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde gerek EBA da gerek EBA TV de öğretmen faktörü ön plana çıkmış, zaman zaman medyada da değerlendirilmeler yapılmıştır. Dijital bir platform olmasına rağmen öğretmen faktörü üç katılımcı açısından da ortak bir unsur olarak değerlendirilebilir. Bu sebeple bir diğer alt tema “öğretmen” alt teması olarak yer almıştır. Burada amaç EBA ve EBA TV de yer alan öğretmenlerin bireysel özelliklerinden (yaş, cinsiyet, alan becerisi vb.) ya da alanlarına özgü durumlardan kaynaklanan farklılıklarına ilişkin görüşlerin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Belirlenen bir diğer alt tema ise “materyal türü” olmuştur. Bu alt tema ile öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin dijital ders materyallerine erişim kolaylığı, bu materyal türlerini etkin bir şekilde kullanma ve paylaşma gibi konularda edinmiş oldukları deneyimleri ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. EBA ve EBA TV’ye ilişkin görüşler temasına ilişkin son alt tema ise “zamanlama” olarak belirlenmiştir. Bu alt temanın belirlenmesinde EBA ‘daki derslerin sadece senkron (eş zamanlı) takip edilebilmesi ve EBA TV’deki derslerin tekrarlarının gün içerisinde farklı zaman dilimlerinde izlenebilmesi etkili olmuştur. Bu alt temalara ilişkin katılımcı görüşlerinin, EBA ve EBA TV’nin işleyişi hakkında zengin

veri sağlayacağı düşünülmektedir. İkinci tema olan EBA ve EBA TV’ye ilişkin önerilerin ortaya çıkarılması için ise “geliştirme” alt teması belirlenmiştir. Bu noktada katılımcıların uygulamaların işleyişine ve sürdürülebilirliğine dair görüşlerini ortaya koymaları beklenmektedir.

Bir sonraki aşamada bu alt temalara ilişkin açık uçlu ve çok miktarda soru oluşturulmuştur. Her alt temada yer alan katılımcılara uygun olarak alternatif sorularla birlikte 36 soru hazırlanmıştır. Soruların yapı geçerliklerini sağlamak için 2 Edebiyat Öğretmeni tarafından alternatif sorulardan uygun olanlar seçilmiş, gerekli düzeltmeler yapılarak 18 soru görüşme sorunlarının içerisinde yer almıştır. Örneğin birinci alt tema olan “organizasyon” alt temasında öğrenciler için “EBA ve EBA TV organizasyonu hakkında ne düşünüyorsunuz?” ve “EBA ve EBA TV hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” soruları arasından daha anlaşılır olan tercih edilmiştir. Soruların kapsam geçerliğini sağlamak için XX Üniversitesi’nden bir alan uzmanı tarafından gerekli incelemeler yapılmış ve ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Öğrenci, öğretmen ve veli görüşme formlarının hazırlanmasında kullanılan temalar ve alt temalar aynı olmasına karşın sorular birbirinden farklıdır. Tema, alt tema ve “örnek sorular” aşağıdaki tabloda (Tablo 2) yer almaktadır.

Tablo 2. Görüşme sorularının oluşturulması

Tema	Alt Tema	Katılımcı	Görüşme Sorusu
EBA ve EBA TV’ye İlişkin Görüşler	Organizasyon	Öğrenci	EBA ve EBA TV organizasyonu hakkında ne düşünüyorsunuz?
		Öğretmen	EBA’nın kullanımı konusunda ne düşünüyorsunuz? EBA’yı bilgisayar üzerinde mi yoksa mobil olarak mı kullanıyorsunuz?
		Veli	EBA ve EBA TV’nin organizasyonu hakkında ne düşünüyorsunuz? Hangisini daha kullanışlı ve erişilebilir buluyorsunuz?
	İçerik	Öğrenci	EBA ve EBA TV’nin konu içerikleri anlaşılır mı? Sizin seviyenize uygun mu?
		Öğretmen	EBA ve EBA TV’nin konu içeriklerini sınıf bazında değerlendirir misiniz?
		Veli	EBA ve EBA TV’deki konu anlatımlarını ya da içeriği öğrenciniz açısından nasıl değerlendirirsiniz?
		Öğretmen	EBA TV’deki öğretmenlerin ders anlatımları hakkında ne düşünüyorsunuz? Yüz yüze eğitimle karşılaştığımda arada ne gibi farklılıklar ya da benzerlikler var?
		Öğretmen	Siz konuyu anlatan öğretmenlerden biri olsaydınız nasıl bir yol takip ederdiniz?
		Veli	Öğrencilerin öğretmenlerini yüz yüze görmeleri ile ekran başında görmeleri arasında ne gibi farklar var?
	Materyal türü	Öğrenci	EBA ve EBA TV üzerinden yapılan materyal türlerini nasıl değerlendirirsiniz?
		Öğretmen	EBA ve EBA TV de paylaşılan materyaller hakkında düşünceleriniz nelerdir? Siz ne tür materyaller paylaşıyorsunuz?
		Veli	EBA ve EBA TV’de yer alan materyalleri yeterli buluyor musunuz, kolay erişim sağlanabiliyor mu?
Zamanlama	Öğrenci	İlk yayını mı yoksa tekrar yayını mı takip ediyorsunuz? Tekrar yayınları hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?	
	Öğretmen	EBA üzerinden öğrencilerinizle ne sıklıkta paylaşımlarda bulunuyorsunuz?	
	Veli	Öğrenciniz ne sıklıkla EBA’ya erişim sağlıyor?	
	Öğrenci	EBA ve EBA TV’nin daha etkili olabilmesi için önerileriniz nelerdir?	
	Öğretmen	EBA ve EBA TV’nin daha etkili olabilmesi için önerileriniz nelerdir?	
	Veli	EBA ve EBA TV’nin daha etkili olabilmesi için önerileriniz nelerdir?	

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada veri toplama işlemine başlamadan önce, araştırmaya katılacak olan katılımcılar belirlenmiştir. Görüşmeler öncesinde katılımcılarla görüşme saati ve görüşmenin yapılacağı çevrimiçi ortamlar belirlenmiştir. Yine görüşmeler öncesinde hangi konu ile ilgili görüşme yapılacağı konusunda katılımcılar bilgilendirilmiştir. Görüşmeler belirlenen saatlerde her bir katılımcı ile ayrı ayrı Whatsapp, Messenger, Zoom, Hangouts gibi programlar üzerinden gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ortalama 25 dakika sürmüştür ve görüntülü olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler tamamlandıktan sonra araştırmacılar tarafından tekrar izlemeler yoluyla veriler transkript edilmiş ve yaklaşık 22 sayfalık veri yığını ortaya çıkarılmıştır.

Verilerin analizinde, betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde, görüşme transkriptleri ve doküman metinlerini doğrudan alıntılarla, probleme ilişkin veriyi üst tema, kategori ve alt tema altında anlamak ve sunmak esastır. Bir bakıma hangi temada görüşme transkriptlerinde kimin ne söylediğini doğrudan alıntılarla yorum yapmadan vermek, aynı zamanda katılımcıların ilgili temadaki görüşlerini toplanan dokümanlarla ilişkilendirerek araştırmanın iç geçerliliğini artıracak şekilde yine o temaya ilişkin doğrudan alıntılarla analizini yapmak yani betimlemek esastır (George, 1959). Verilerin analizinde, öğrenciler A1,A2,A3...; öğretmenler B1,B2,B3...; veliler C1,C2,C3... şeklinde kodlanmıştır. Katılımcıların görüşme formlarında yer alan ifadeleri temaların ve alt temaların içeriklerine göre kodlanmıştır. Kodlanan ifadelerin tekrar sıklığına göre frekanslar belirlenmiştir. Bununla birlikte tema ve alt temalarda yer alan soruların anlaşılabilirliğini kolaylaştırmak için, katılımcı görüşlerinden örnek ifadeler yer verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenilirlik

Guba (1981) pozitivizmin güvenilirlik ölçütüne karşılık nitel araştırmalarda güvenilirlik (reliability) ölçütünü önermektedir. Güvenilirlik ölçütü araştırmanın bulguları ve yorumlarının tutarlı bir sürecin ürünü olmasını ifade etmektedir. Bulguların elde edildiği sürecin mümkün olduğu ölçüde açık ve tekrarlanabilir olması gerekmektedir. Bu husus nitel araştırma desenlerinin esnekliğiyle yakından ilgilidir. Bu gerekçe ile bu çalışmada, veri toplama aracının geliştirilen

süreci detaylı bir şekilde açıklanarak, katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yer verilerek, aynı konuya ilişkin öğrencilerin, öğretmenlerin ve verilerin görüşlerine başvurularak veri toplama sürecinin açık olması sağlanmaya çalışılmıştır.

Merriam ve Tisdell'e göre (2015) pozitivist paradigmadaki içsel geçerliğin nitel araştırmadaki karşılığı inandırıcılıktır (credibility). İçsel geçerlik, bulguların gerçeklikle ne kadar uyumlu olduklarıyla ilgilidir. Shenton'a (2004) göre inandırıcılık, araştırma çevresinde uzun süreli irtibat kurmadır. Bu çalışmada ise, araştırmanın çalışma grubu ve uzaktan eğitim süreci ile ilgili derinlemesine incelemeler yapılarak, görüşmelerde derinlemesine veri toplanarak, sıklıkla iletişim kurularak inandırıcılık sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın katılımcı grubu belirlenirken özellikle EBA ve EBA TV platformlarından aktif bir şekilde faydalanan öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin araştırmaya dahil olması sağlanmıştır. Bu süreçte öğrenciler, öğretmenler ve velilerle sıklıkla çevrimiçi ve telefon görüşmeleri yapılarak etkin bir şekilde uygulamaları kullanıp kullanmadıkları değerlendirilmiştir. Araştırmaya dahil olan katılımcıların EBA ve EBA TV'nin uygulanmaya başladığı Mart 2020 tarihinden çalışmanın verilerin toplandığı Aralık 2020 tarihine kadar etkin katılım sağladıkları görülmüştür.

Bulgular

EBA ve EBA TV'ye ilişkin elde edilen verilere ait bulgular araştırmanın alt problemleri doğrultusunda aşağıda yer almaktadır.

EBA ve EBA TV Kullanımına İlişkin Olumlu Görüşler

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular Tablo 3'te yer almaktadır:

Tablo 3'te öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin ortaöğretimde EBA ve EBA TV kullanımına ilişkin olumlu görüşlerine yönelik veriler yer almaktadır. Çalışma grubuna öncelikle EBA ve EBA TV üzerinden yürütülen uzaktan eğitim sürecinin organizasyonu hakkında ne düşündükleri sorulmuştur. Öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin "organizasyon" alt temasına ilişkin görüşlerinden örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır:

Tablo 3. EBA ve EBA TV'ye İlişkin Olumlu Görüşler

Tema	Alt Tema	Katılımcı	Katılımcı Kodu	Frekans
Olumlu Görüşler	Organizasyon	Öğrenci	A1,A3,A5,A6,A7,A8,A9,A10,A11,A12	10
		Öğretmen	B1,B2,B3,B5,B7,B8,B9,B10,B11,B12	10
		Veli	C1,C2,C3,C4,C5,C6,C7,C8,C9,C10,C11,C12	12
	İçerik	Öğrenci	A1,A2,A3,A5,A6,A7,A8,A9,A10	9
		Öğretmen	B3,B4,B5,B6,B9	5
		Veli	C1,C2,C5,C7,C8,C9,C10,C11,C12	9
	Öğretmen	Öğrenci	A1,A2,A4,A5,A6,A8,A11	7
		Öğretmen	B1,B2,B3,B4,B5,B6,B7,B8,B9,B10,B11,B12	12
		Veli	C1,C2,C3,C4,C5,C6,C7,C8,C9,C10,C11,C12	12
	Materyal Türü	Öğrenci	A2,A3,A4,A5,A6,A9,A10	7
		Öğretmen	B4,B5,B7,B8,B9,B11,B12	7
		Veli	C1,C3,C4,C5,C7,C9,C10,C11,C12	9
Zamanlama	Öğrenci	A1,A2,A3,A4,A5,A6,A8,A10,A11,A12	10	
	Öğretmen	B1,B2,B3,B4,B5,B6,B7,B8,B9,B10,B11,B12	12	
	Veli	C1,C2,C3,C4,C5,C6,C7,C8,C9,C10,C11,C12	12	

“Uzaktan eğitim için ideal bir uygulama. Hem EBA’ya bağlanınca hem de EBA TV’nin reklamlarına bakınca ne yapmam gerektiğini nereye tıklamam gerektiğini çok kolay buluyorum. Sayfalar yönlendirici. Sayfaya girdiğimde hangi başlığa gireceğimi biliyorum. Bu süreçte bize faydası dokunduğunu düşünüyorum. Öğretmenlerimizin yaptığı paylaşımları takip ediyorum. EBA ve EBA TV çok yararlı bir platform.”(A3)

“...EBA Dijital Eğitim Platformu’nu bilgi, çalışma ve etkinlik paylaşımı için hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından faydalı buluyorum. Sistem organizasyonu, platformun ara yüzü tüm kullanıcıların kolayca erişebilmeleri için açık ve anlaşılır olarak tasarlanmıştır. Öğrencilere materyal göndermek, onları takip etmek, ne zaman girdiklerini, ne kadar vakit harcadıklarını görebilmek çok iyi oluyor.”(B7)

“...İlk yayını izledikten sonra ve yayın tabloları yayımlandıktan sonra her şey netlik kazandı. Ne zaman hangi sınıfın dersleri var çakışma yaşanacak mı yaşanmayacak mı daha iyi anlamış olduk. Bütün derslerin yer almayacağını düşünmüştük ama hepsi vardı. Akşam tekrarların olması oldukça iyi düşünülmüş... Bununla birlikte öğretmenlerin takip edebileceği EBA sistemi var. Canlı dersleri ben de takip ediyorum. Aslında okuldan farkı yok gibi. Teneffüs bile var...”(C8)

Örnek ifadelerde de görüldüğü gibi EBA TV’nin kullanım saatlerinin açıklanması, öğretmenlerin EBA TV’deki yayınlar sonrasında destekleyici çalışmalar vermesi, her iki platformunda kullanışlı olması, anlaşılabilir olması EBA dijital platformunun ve EBA TV’nin olumlu yönleri olarak belirtilmiştir. Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda ele alınan ikinci alt tema ise “içerik” alt temasıdır. Aşağıda “içerik” alt temasına ait örnek ifadeler yer almaktadır:

“EBA ve EBA TV konu içerikleri üniversite sınavıma katkı sağlayacak konular. Ayrıca üniversite üzerine hazırlanmış olan videoların içeriği de güzel görsellik olarak kalıcılık sağlanabiliyor... Aynı zamanda EBA akademik destek uygulaması da üniversite sınavı için hazırlanmış farklı içerikler bizlere sunuyor.”(A8)

“Gördüğüm kadarıyla tüm derslerde ortaöğretim konu ve içerikleri yeterince başarılı. Konu anlatımlarının birçoğunun video şeklinde olması öğrenmeyi daha kolay ve kalıcı hale getirmiş...Konu anlatımları ve içeriği sınıf düzeyine uygun, yeterli ve anlaşılır.” (B9)

“Özellikle EBA TV’de anlatılan konuların içeriklerinin yeterli olduğunu düşünüyorum. Öğretmenler belirlenen saatlerde matematik, edebiyat, İngilizce gibi birçok dersi tek tek tane tane anlatıyorlar. ...öğrencim yeterli olduğunu, başka testlere ihtiyaç olmadığını söylüyor.” (C10)

“İçerik” alt teması ile ilgili öğrenci, öğretmen ve velilerin olumlu görüşlerine bakıldığında EBA dijital platformunun sunduğu içeriğin üniversite sınavı için yeterli olduğunu, bununla birlikte sürekli gelişim içerisinde olduğunu vurgulamışlardır. Araştırmanın birinci alt problemi ve “öğretmen” alt teması doğrultusuna alınan görüşlerden olumlu örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır:

“...EBA TV’deki öğretmenlerimizin gerçekten güzel ders anlattıklarını düşünüyorum ama bence yüz yüze olan bir

anlatımla tabii ki kıyaslanamaz. EBA TV’deki ders anlatımları anlaşılır...”(A11)

“EBA TV’deki öğretmenlerin konu anlatımlarını yeterli buluyorum... İlköğretim EBA TV ders anlatımında görevli bir öğretmen olsaydım konu anlatımım şu anki öğretmen arkadaşların çalışmalarından çok farklı olmazdı. EBA’dan öğrencilerime öğretim programı ile eş değer paylaşım ve çalışmalar gönderiyorum.”(B2)

“...Öğretmenler gayet rahat ve samimi, sınıf ortamında gibiler... Öğrencimin hem kendi okul öğretmeninden hem de farklı bir öğretmenin ağzından ders dinlenmesini büyük bir avantaj ve fırsat olarak görüyorum” (C6)

“Öğretmen” alt temasına ilişkin elde edilen görüşler, öğrencilerin bir kısmının, öğretmen ve velilerin ise tamamının hem EBA’daki hem de EBA TV’deki öğretmenlerin performanslarının oldukça iyi olduğu düşündüklerini göstermektedir. Araştırmanın birinci alt problemi ve “materyal türü” alt temasına ilişkin alınan görüşlerden örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır:

“Evet, birçok materyal sunuluyor ve bunları iyi olarak değerlendirebilirim. Materyallere ulaşmakta zorluk çekmiyorum kolayca ulaşabiliyorum. EBA’da bize sunulan materyaller gayet içerikli ve çeşitli bence her seviyeden öğrencinin yapıp anlayabileceği tarzda olduğunu düşünüyorum...”(A2)

“EBA TV’de yer alan konu anlatımları görseller ve etkileşimli tahtalar ile gerçekleştiriliyor. Hem görüntülü hem sesli olması gerçek sınıftan yakın bir öğrenme ortamının oluşmasına yardımcı oluyor... Özellikle EBA akademik çok zengin.”(B7)

“Öğrencim EBA TV’de çıkan dersi kaçırdığında ya da izlemek istemediğinde internet üzerinden aynı dersin videolarına ulaşabildiğini söylüyor. EBA üzerinden de öğretmenleri sürekli ödev gönderiyorlar. Onların bazılarını bilgisayar üzerinden yaparken bazılarının çıktısını alıp yapıyor.”(C10)

“Materyal türü” alt temasına ilişkin olumlu görüşler büyük oranda materyallerin yeterli, çeşitli ve kolay ulaşılabilir olduğu yönündedir. Son olarak “zamanlama” alt temasına ilişkin elde edilen verilerden örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır:

“EBA üzerinden genellikle günlük paylaşım yapıyorlar. Verdikleri süreyi de yeterli buluyorum. EBA TV saatlerini de uygun buluyorum, tekrarlarını izlememe gerek kalmıyor.”(A8)

“Çoğunlukla 2 günde bir EBA üzerinden öğrencilerim için paylaşımlar yapıyorum. TV yayın saatleri gayet makul şekilde ayarlanmış.”(B11)

“Bazı öğretmenler iki günde bir, bazıları haftadan haftaya paylaşımında bulunuyorlar. EBA TV saatleri güzel.”(C3)

Öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin büyük çoğunluğu paylaşım sıklığını yeterli bulduklarını, EBA TV’deki yayınların saatlerinin uygun olduğunu söylemişlerdir.

EBA ve EBA TV Kullanımına İlişkin Olumsuz Görüşler

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda (Tablo 4) yer almaktadır;

Tablo 4. EBA ve EBA TV'ye İlişkin Olumsuz Görüşler

Tema	Alt Tema	Katılımcı	Katılımcı Kodu	Frekans
Olumsuz Görüşler	Organizasyon	Öğrenci	A2,A4	2
		Öğretmen	B4,B6	2
		Veli	-	0
	İçerik	Öğrenci	A4,A11,A12	3
		Öğretmen	B1,B2,B7,B8,B10,B11,B12	7
		Veli	C3,C4,C6	3
	Öğretmen	Öğrenci	A3,A7,A9,A10,A12	5
		Öğretmen	-	0
		Veli	-	0
	Materyal Türü	Öğrenci	A1,A7,A8,A11,A12	5
		Öğretmen	B1,B2,B3,B6,B10	5
		Veli	C2,C6,C8	3
	Zamanlama	Öğrenci	A7,A9	2
		Öğretmen	-	0
		Veli	-	0

Tablo 4'te öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin EBA ve EBA TV'ye ilişkin olumsuz görüşlerine ilişkin veriler yer almaktadır. Çalışma grubuna öncelikle EBA ve EBA TV üzerinden yürütülen uzaktan eğitim sürecinin organizasyonu hakkında ne düşündükleri sorulmuştur. Öğrencilerin ve öğretmenlerin "organizasyon" alt temasına ilişkin olumsuz görüşlerinden örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır:

"Televizyondan ders izlemenin verimli olduğunu düşünmüyorum. Bence EBA, EBA TV'ye göre daha kullanışlı ama ona da erişim çok zor. Ben köyde yaşıyorum ve internet burada çok az çekiyor. EBA için verilen 8GB internet öğretmenlerin gönderdiği videoları izleyince çabuk bitiyor."(A2)

"Düzenli bir şekilde kendi branşım olsa da olmasa lise için olan EBA kanalını izledim. Burada TYT-AYT ayrımı yapılmamış. Gün içerisinde eşit bir şekilde sayısal, sözel, eşit ağırlık ve dil öğrencilerine hitap edecek şekilde organize edilebilirdi. Ayrıca dil öğrencilerine yönelik bir çalışma göremedim..."(B4)

Az sayıda öğretmen ve öğrenci EBA ve EBA TV'nin organizasyonu ile ilgili olumsuz görüş belirtmiş, katılımcı veliler ise bu alt temaya ilişkin olumsuz bir görüş belirtmemişlerdir. Bir diğer alt tema olan "içerik" alt temasına ilişkin görüşlerden örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır:

"Konu içerikleri kitaplarımızda olduğu gibi ama bence yeterli değil... Üst sınıflarda EBA akademikte daha fazla soru ve bunların çözümü varmış ama bizde yok. Okulda öğretmenlerimiz konuyu işledikten sonra o konuyla ilgili çıkmış sorulardan mutlaka örnek sorular çözüyordu. Burada yok..."(A4)

"Sınıf bazında değerlendirdiğimde konu içeriklerini yeterli bulmuyorum. Sadece öğretim programında yer alan konuların kısa özetlerinin verildiğini düşünüyorum. Biz çok farklı kaynaklardan sürekli destekliyoruz. ...yeteri kadar soru ya da çalışma kâğıdı bulamıyorum..."(B8)

"9. sınıfa giden öğrencim için takviye kitaplar almak zorunda kaldım. EBA TV'de anlatılan konuların yeterli olmadığını anlamadığımı, sayısal derslerden yeteri kadar soru çözümediğini ifade etti..."(C6)

Araştırmanın ikinci alt problemi ve "içerik" alt temasına ilişkin görüşlere bakıldığında az sayıda öğrenci, öğretmen ve velinin içerik açısından EBA TV'nin ve EBA'nın yeterli olmadığını geliştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. İkinci

alt problemi ve "öğretmen" alt temasına ilişkin öğretmen ve veliler olumsuz görüş belirtmezken az sayıda öğrencinin olumsuz görüş belirttiği görülmektedir. Öğrenci görüşlerinden alınan örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır;

"Tabi ki de yüz yüze eğitim kadar iyi bulamadım fakat devletimiz bu durumdayken yapılabilecek en iyi yöntem olarak takdir edilir bir sistem. Alışık olmadığım bir durum olduğu için başlarda yadırgadım fakat şu an alıştım hatta daha rahat olduğumu söyleyebilirim fakat yüz yüze eğitimde daha iyi anlıyorum."(A7)

Araştırmanın ikinci alt problemi ve "materyal türü" alt temasına ilişkin örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır;

"Bence daha fazla soru çözümü, konu anlatım özeti yer almalı. EBA TV'de anlatılan konuların yazılı özetleri kesinlikle EBA'da olmalı hem de bütün derslerde. Kaçırduğumuzda tekrarını izleyemediğimizde ya da internet paketimiz bittiğinde bu özetlerden faydalanabilmeliyiz."(A1)

"Tüm branşlar bazında ve özellikle kendi dersimle ilgili tüm konularda videoların, konu anlatımlarının, pdf şeklinde özetlerin ya da tablo haline getirilmiş pratik kullanılabilir materyallere de yer verilmeli."(B10)

"Öğrencim sık sık çıktı almak zorunda olduğunu ifade etti. Neden diye sorduğumda sadece videoları izleyerek öğrenemediğini çeşitli sitelerden konu özetleri hazırladığını ifade etti..."(C6)

İkinci alt problem doğrultusunda ele alınacak son alt tema ise "zamanlamadır." Bu alt temada öğretmen ve veliler olumsuz görüş belirtmezken 2 öğrenci olumsuz görüşlere sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Öğrenci görüşlerinden örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır:

"Öğretmenlerim EBA üzerinden genellikle günlük paylaşım yapıyorlar. Ancak verdikleri süreyi de yeterli bulmuyorum. Çalışmaları tamamlamam için verilen süre 2-3 günden daha uzun olmalı." (A7)

EBA ve EBA TV Kullanımına İlişkin Öneriler

Araştırmanın son alt problemi ile lise düzeyinde ilk kez uygulamaya koyulan uzaktan eğitim sürecinin gelişimi ve karşılaşılan problemlere çözüm olabilecek görüşlerin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Bu sebeple görüşmeler esnasında ortaya çıkan tüm görüşler aşağıdaki tabloda (Tablo 5) yer almaktadır:

Tablo 5. EBA ve EBA TV'ye İlişkin Öneriler

Tema	Alt Tema	Katılımcı	Katılımcı Kodu	Frekans
Öneriler	Organizasyonun düzenlenmesi	Öğrenci	A3,A5,A6,A7,A8,A9,A10	7
		Öğretmen	B1,B3,B4,B5,B7,B8,B11,B12	8
		Veli	C2,C3,C6,C9	4
	İçeriğin zenginleştirilmesi	Öğrenci	A1,A2,A3,A4,A6,A8,A9,A10,A11,A12	10
		Öğretmen	B1,B2,B3,B4,B5,B6,B7,B8,B9,B10,B11,B12	12
		Veli	C3,C4,C6,C7,C9,C11,C12	7
	Görsel materyallerin artırılması	Öğrenci	A2,A4,A5,A7,A9,A10,A11	7
		Öğretmen	B4,B5,B7,B8,B9,B11,B12	7
		Veli	C1,C6,C7,C9,C12	5
	Ders sürelerinin az, saatlerinin artırılması	Öğrenci	A2,A3,A5,A6,A7,A8,A9,A10,A11,A12	10
		Öğretmen	B1,B2,B3,B4,B5,B6,B7,B9,B10,B11,B12	11
		Veli	C8,C9,C10,C12	4

Tablo 5'te EBA ve EBA TV'ye ilişkin öğrenci, öğretmen ve velilerin önerileri yer almaktadır. Bu görüşlerden alınan örnek ifadeler aşağıda belirtilmiştir:

"EBA'nın sayfam bölümü daha da güzelleştirilebilir biraz daha ilgi çekici olacağını düşünüyorum biraz sıkıcı bir teması var."(A3)

"EBA Akademi'ye LYS-5'te eklenirse öğrencilerime ve bana çok faydalı ve yardımcı olacağını düşünüyorum. Bu durumda öğretmenler dil sınıfı öğrencilerinin eksikliklerini daha iyi saptayarak onları iyi bir şekilde yönlendirebilecek, öğrencilerde kendi gelişimlerine kendileri yön verebilecektir. Böylece öğrencilerin motivasyonları artacaktır."(B10)

"EBA üzerinden yapılan derslerin daha sık olması ve okul saatlerinde olduğu gibi sabah 8:30'dan 15:00'e kadar sürmesi etkili olur diye düşünüyorum ya da en azından öğle saatlerine kadar sürebilir."(C7)

"...EBA'da yer alan dijital materyaller artırılmalı..."(B11)

"...Ders saatlerinin artırılması ve resim, müzik gibi derslerin daha ciddi işlenmesi gerekir."(C10)

"...EBA derslerinin tekrar izlenebilir hale getirilmesi gerekir."(C2) (B5)

Tartışma

Acil uzaktan eğitim, geleneksel öğrenme öğretme yöntemlerinin sınırlılıkları nedeniyle veya sınıf içi etkinliklerini yürütme olanağının bulunmadığı durumlarda uygulanan, bir eğitim türüdür. Uzaktan eğitim türü ülkemizde uzun yıllardır yükseköğretimde çeşitli sebeplerle gerçekleştirilmektedir. Ancak COVID-19 salgını sebebiyle ülkemizde EBA ve TRT EBA TV kanalıyla acil uzaktan eğitim uygulaması uygulanmaya başlanmıştır. Bu çalışmada, lise düzeyinde gerçekleştirilen acil uzaktan eğitim hakkında öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin görüşleri ortaya konarak uzaktan eğitim sürecinin gelişimine katkı sağlamak amaçlanmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda araştırmanın birinci alt probleminde EBA ve EBA TV ile ilgili öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin olumlu görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. İlk alt tema olan "organizasyona" ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri kısa bir süre içerisinde öğrencilerin eğitim-öğretim ortamında uzak kalmadan, sistemli bir şekilde ilerleyen ve sürekli gelişim içerisinde olan bir uzaktan eğitim sisteminin düzenlenmesinden oldukça memnun olduklarını göstermektedir. Öğrenciler, tekrar

yayınlarının olması, diledikleri zaman erişebilmeleri, zaman çizelgesinin olması, okul öğretmenleri ile iletişimin kopmadan devam etmesi gibi fırsatlar sunduğu için olumlu görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler de öğrenciler gibi kısa bir süre içerisinde öğrenciler öğrenme ortamından kopmadan böyle platformlar oluşturulduğu için memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler oluşturulan bu uzaktan eğitim sistemi ile yüz yüze eğitim sürecinde kaldıkları yerden devam etme şansına sahip olmuşlar ve öğrenme kaybının önünde geçmişlerdir. Bununla birlikte öğrencilere ödevler, çalışmalar, konu tarama testleri gibi çeşitli materyaller göndermişler ve onları birebir takip etmişlerdir. Tüm derslerin EBA üzerinden canlı yapılmaya başlamasının sistemin en güçlü yanı olduğunu vurgulamışlardır. Çalışmaya katılan velilerin ise tamamı olumlu görüş belirtmişlerdir. Velilere göre öğrencilerin eğitim ortamında kopmadan ve okul öğretmenleri ile iletişim halinde olarak öğrenme sürecinin içerisinde kalmaları büyük bir fırsattır. Televizyonun geniş kitlelere düşük maliyetli öğretim sunma üstünlüğünün anlaşılması uzaktan öğretim sağlayan programların ya da derslerin sayısında büyük bir artışa neden olmuştur (McIsaac ve Gunawardena, 1996). Beklenmeyen bir zamanda eğitim sürecine ara verilmek zorunda kaldığı bir dönemde televizyonun bu özelliğinden faydalanılmış, eğitim düzeylerine uygun kanallar açılarak eğitim öğretim süreci sürdürülmeye çalışılmıştır. Demir ve Özdaş (2020), EBA'nın alt yapısı ile ilgili olarak, öğrencilerin ve öğretmenlerin etkileşimli ders yapabildiğini sağlayan, öğretmen ve öğrencilere buldukları ortamdan internet aracılığıyla bir araya gelme imkânı sağlayan bir sistem olduğunu ifade etmişlerdir. Kırmızıgül (2020) ise EBA platformu aracılığı ile öğretmenlerin ve öğrencilerin iletişiminin kopmadığını, etkileşim halinde olmaya devam ettiklerini vurgulamıştır. Pınar ve Akgül (2020) ise EBA ve EBA TV'den faydalanan öğrencilerin bir kısmının uygulamayı faydalı bulduğunu, ancak bir kısmının özellikle teknik altyapı ve işlevsel olmaması gibi gerekçelerle faydalı bulmadığını ifade etmişlerdir.

"İçerik" alt temasına ilişkin olumlu görüşler ele alındığında ortaöğretim öğrencilerinin bir kısmı (f=9) EBA ve EBA TV'de yer alan konu içeriğinin yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenciler EBA TV'de yer alan konu anlatımlarının okulda kaldıkları yerden devam ettiğini, ders kitaplarından da takip edebildiklerini söylemişlerdir. Bu noktada öğretmenlerden az bir bölümü (f=5) içeriğin yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Az sayıda öğretmenin içeriği yeterli görmesi kendi branşları ile ilgili olabileceği gibi EBA

üzerinden telafi edebileceklerini düşünmelerinden de kaynaklanıyor olabilir. Araştırmaya katılan velilerinde büyük kısmı içeriği yeterli gördüğünü ifade etmiştir. Velilerin bu görüşlerinin bir kısmı EBA ve EBA TV'yi bizzat takip etmelerinden kaynaklanırken bir kısmının bu görüşü öğrencilerinin kendilerinden ek materyal talepleri doğrultusunda ortaya çıkmış olabilir. Toker Gökçe (2008) ve Keskin, Özer Kaya'ya (2020) göre, kaliteli bir uzaktan eğitim hizmeti için, donanım gereklerinin tam olması yeterli olmadığından, bu hizmeti verecek üniversitelerde, teknik donanım dışında birtakım düzenlemeler gerekir. Bu sebeple teknik problemlerin yanı sıra içeriğin zenginleştirilmesi son derece önemli görülmektedir.

“Öğretmen” alt temasına ilişkin görüşler incelendiğinde memnun olan öğrenciler, EBA TV'de konu anlatan öğretmenlerin yüz yüze eğitim öğretimde olduğu gibi büyük bir samimiyetle ders anlattıklarını, zaman zaman onları motive ederek olumsuz düşüncelerden uzaklaştırdıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu alt temadaki görüşleri tamamen meslektaşlarını destekler nitelikte olmuştur. Öğretmen alt temasına ilişkin veli görüşleri de son derece olumludur. Bu durum velilerin özellikle EBA sistemi üzerinden öğretmenlerin öğrencileri birebir takip ederek geri dönütler vermesinden, sıklıkla ödev ve benzeri çalışmalarla desteklemelerinden, EBA TV'deki öğretmenlerin ders anlatımlarını takip edebilme şansına sahip olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Ancak, öğrenci merkezli bir eğitim yöntemi olan uzaktan eğitimde amaç, öğrencinin kendi kendine öğrenmesini sağlayacak bir ortam oluşturmaktır. Uzaktan eğitimde öğrenci, her ne kadar eğitim fırsatından uzaktan istediği şekilde ve okula gitmeden kolay bir şekilde yararlanıyor olsa da aslında yüz yüze etkileşim, grup çalışması, sınıf içi etkinlik ve sorumluluklardan ve sosyal gelişimden uzak bir şekilde öğrenim görmektedir (Özyürek, Bedge, Yavuz ve Özkan, 2016). Bu sebeple öğrenciler temel faktör olarak öğretmeni görmemelidirler. Öğretmen, öğrencilerin bilgiye ulaşmasını kolaylaştıran yol gösteren bir unsur olarak değerlendirilmelidir. Demir ve Özdaş (2020) tarafından yapılan çalışmada, salgın döneminde uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin kilit rol üstlendiklerini, sürecin kontrolünün sürekli öğretmenler tarafından sağlandığını ifade ettikleri görülmektedir.

“Materyal türü” ile ilgili olarak belirtilen olumlu görüşlere bakıldığında, öğrencilerin bir kısmının ($f=7$) materyalleri çeşitli ve yeterli gördükleri söylenebilir. Bu durum bu öğrencilerin sistem üzerinden kendilerine sunulan tüm materyallere ulaşabilmelerinden, kolay erişimi sağlayabilmelerinden ve sistemi düzenli olarak takip edebilmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Bu konuya ilişkin olumlu görüş bildiren öğretmenlerde materyal türünün yeterli ve çeşitli olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin branşları ile ilgili olabileceği gibi sahip oldukları ve kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerinden de kaynaklanıyor olabilir. Materyal türü açısından veliler, öğrenci ve öğretmene göre daha fazla olumlu görüş belirtmişlerdir. Bu durum velilerin öğretim sürecine olan bakış açıları ya da bilgilerinden kaynaklanabilir. Bayburtlu (2020), yaptığı çalışmada EBA'da yer alan kitapların etkileşimli olması gerektiğini, ders kitabı içeriklerinin dijital içerikler bağlamında düzenlenmesinin faydalı olacağını ifade etmiştir. Ayrıca EBA eğitim ağının tüm öğrencilerin aynı anda ve

istedikleri saatte faydalanabileceği şeklinde alt yapısının güçlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

“Zamanlama”, alt temasına ilişkin öğrencilerin büyük kısmı ile öğretmenlerin ve velilerin tamamının görüşleri olumlu yöndedir. Bu durum uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin evde kalmak zorunda kalmasından dolayı belirlenen saatlerde kolay erişim sağlayabilmelerinden kaynaklanabilir. Ayrıca EBA TV üzerindeki derslerin tekrarlarının olması bu görüşlerin ortaya çıkmasına neden olmuş olabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi EBA TV ve EBA dijital platformu hakkındaki olumsuz görüşlerini ortaya çıkararak sistemin gelişimine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu alt problemde de belirlenen alt temalar doğrultusunda veriler gruplandırılmıştır. “Organizasyon” alt temasına ilişkin veliler olumsuz görüş belirtmezken az sayıda öğrenci ve öğretmen olumsuz görüş belirtmiştir. Bu öğrenci ve öğretmenler canlı ders sayısının haftada bir saatten fazla olması gerektiğini, yüz yüze eğitim öğretim sürecindeki ders sayılarına yakın olması gerektiğini, EBA TV'de derslerin çok hızlı anlatıldığını ve ilerlediğini, çocukların not alamadığını ifade etmişlerdir. Buradan hareketle EBA TV'deki ders anlatımlarının bütün öğrencilerin anlama düzeylerine uygun olmadığı söylenebilir. Her öğrencinin öğrenme hızı birbirinden farklıdır. Bu sebeple yüz yüze eğitimde gerekli yerlerde tekrarlar yapılarak tüm öğrencilerin anlaması sağlanmaktadır. Bu sebeple, özellikle bu sürecin sonrasında da uzaktan eğitimin ortaöğretim düzeyinde daha nitelikli bir şekilde devam etmesini sağlamak adına, EBA TV üzerinden ders anlatan öğretmenlerin rolleri yeniden tanımlanabilir.

“İçerik” alt temasına ilişkin öğrencilerden üçü, öğretmenlerden yedisi velilerden ise yine üçü olumsuz görüş belirtmişlerdir. Bu görüşler EBA TV üzerindeki konu içeriklerinin tüm lise öğrencilerinin düzeyine uygun olmadığıdır. Lise türü değişkeni ve bu lise türlerinin öğretim programlarındaki farklılıklara rağmen tek türlü bir yayın öğrenme sürecinin niteliğini etkileyebilmektedir. Ortaöğretim öğrencilerine yönelik sürdürülebilir bir uzaktan öğretim sistemi oluşturmak için EBA TV üzerindeki yayınlar lise türlerine göre değişiklik gösterecek şekilde düzenlenebilir. Bahçeci ve Efe (2018) yaptıkları çalışmada lise görev yapan öğretmenlerin EBA platformunda yer alan içeriklerin yeterli olmadığını, web sitesindeki testlerin canlı derslerde işlenen konularla ilişkili olmadığını vurguladıkları dikkati çekmektedir.

“Öğretmen” alt temasına ilişkin öğretmen ve veliler olumsuz görüş belirtmezken lise öğrencilerinin bir kısmı olumsuz görüş belirtmiştir. Bu durum bu öğrencilerin öğrenim hayatları boyunca ilk defa böyle bir sisteme dahil olmalarından, yüz yüze öğretim sürecindeki öğretmen ilgi ve sevgisinden mahrum kalmış olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Ya da bu durum öğretmenlerin uzaktan eğitim deneyiminin olmamasından yaşadıkları birtakım problemlerden kaynaklanabilir. Uzaktan eğitim bireylere yalnızca geniş kapsamlı bilgi sağlamakla kalmaz. Aynı zamanda yeni yetenek ve beceri kazanma şansı da verir. Uzaktan eğitim özellikle mesleki teknik eğitimde beceri geliştirmede etkili olabilir (Toker Gökçe, 2008). Bu sebeple sürecin sürdürülebilirliğini sağlamak adına öğretmenlerin uzaktan öğretimdeki rolleri yeniden tanımlanabilir. Koçoğlu ve Tekdal (2020) yaptıkları çalışmada, katılımcıların

Türkiye’de salgın döneminde uzaktan eğitimle ilgili hem eleştirel bir bakış açısına hem de bir takım önerilere sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların büyük oranda öğretim sürecinin öğretmen merkezli bir şekilde yürütüldüğünü belirttikleri görülmektedir. Bu anlamda sanal sınıflardaki öğretmen rollerinin değişkenlik gösterdiği söylenebilir.

Yine bununla birlikte “materyal türü” açısından da öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin bir kısmının olumsuz görüşleri vardır. Öğrenciler EBA TV’de sadece konu anlatımlarının olduğu ve soru çözümlerinin yer almadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca konuların oldukça sade anlatıldığını bu konu anlatımları ile soru çözmenin pek mümkün olmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca EBA içerisinde öğretmenlerin gönderdikleri dışında kendi erişimlerinin olduğu etkinlik çeşitlerinin de sınırlı olduğunu vurgulamışlardır. Benzer şekilde öğretmen ve veliler de materyal çeşitliliğinin artırılması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu durum EBA TV’de sadece konu anlatımlarına yer verildiğini ve soru çözüm saatleri ile zenginleştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Altay (2002), uzaktan eğitim sayesinde, öğrenciler hizmeti veren üniversiteye hiç uğramadan, devam ettikleri programlara internet ile ulaşmakta, böylece günümüzün okul kurumunun konvansiyonel sınırlarını zorlamakta ve eğitimi uluslararası boyuttan da çıkararak sanal bir olgu haline geldiğini ifade etmiştir. Kahraman (2020), uzaktan eğitimde “materyal” kavramını farklı bir bakış açısıyla ele almıştır. Uygulamalı derslerde uzaktan eğitim yönteminde öğrencilerin karşılaştığı önemli bir sorun malzeme teminidir. COVID-19 salgını tedbirlerince uygulanan dışarı çıkma yasağından dolayı öğrencilerin ders materyallerine ulaşmaları olumsuz etkilenmiştir. Fakat uygulanan dışarı çıkma yasağı her zaman yaşanan bir olay olmadığı için her zaman uzaktan eğitim sürecini engelleyecek bir engel olmadığını ifade etmiştir.

Bir diğer alt tema olan “zamanlamaya” ilişkin ise öğretmen ve velilerin olumsuz görüşleri yoktur. İki öğrenci bu noktada olumsuz görüş belirtmişlerdir. Bu durum bu öğrencilerin kardeşleri ile aynı iletişim araçlarını paylaşmak zorunda kalmalarından ve kırsal bölgede oturdukları için internet alt yapılarının güçlü olmamasından kaynaklandığı şeklinde belirtilebilir. Serçemeli ve Kurnaz (2020), yaptıkları çalışmada, öğrencilerin genel olarak uzaktan eğitim derslerini genel olarak akıllı telefonlardan takip ettiklerini ifade etmiştir. Akıllı telefonların hem ekranlarının küçük olmasının hem de internet kotasının olmasının ders takibini güçleştirdiğini vurgulamışlardır. Özellikle ders sürelerinin uzun olması ve derslerin peş peşe olması öğrenciler tarafından ders takibini güçleştirmektedir. Öğrenciler büyük oranda uzaktan eğitim derslerini gerek eş zamanlı gerekse de eş zamansız video kayıtlarını 15-25 dakika arasında izlemeyi istemektedirler.

Araştırmanın son alt problemi ise, ortaöğretim öğrencileri için yayın yapan EBA TV ve EBA dijital platformunun salgın dönemi bitiminde de sürdürülebilirliğini sağlamak, süreçte maksimum seviyede fayda sağlamak ve daha nitelikli hale getirmek için öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin önerilerini ortaya koymaktır. Bu hedef doğrultusunda elde edilen bulgular özellikle bu platformların içerik yönünden zenginleştirilmesi ve alt yapı problemlerinin çözülmesi şeklindedir. Bununla birlikte eğitimde fırsat eşitliği ilkesinden hareketle ortaöğretim sürecine dahil olan her bir öğrenciye

erişim sağlanması da sistemin temel hedeflerinden biri olmalıdır. EBA TV üzerinden ortaöğretim öğrencilerine yönelik yapılan yayınların lise türü değişkeni dikkate alınarak çeşitlendirilmesi yine sistemi iyileştirme ve geliştirme çalışmalarının bir parçası olabilir. Farklı lise türlerinde yer alan öğrencilerin bir kısmına konu anlatımları yalın, sade ve yavaş kalmakta, başka bir okul türündeki öğrenciler için ise kompleks ve hızlı kalabilmektedir. EBA Akademi de sayısal, eşit ağırlık ve sözel bölümlerine özgü çalışmalar varken dil bölümü öğrencilerine özgü bir çalışmanın olmaması büyük bir eksikliklerdir. Bu anlamda mutlaka geliştirilmelidir. Bu sonuçlar doğrultusunda bundan sonraki çalışmalarda özellikle ortaöğretimde uzaktan eğitim sisteminin gelişimini sağlamak için belirli temalar altında ya da hangi açılardan katkı sağlanabileceğine yönelik çalışmalar; sınıflar ve branşlar bazında içeriğin gelişimine yönelik çalışmalar yapılabilir.

Sonuç

Pandemi sürecinde hızlı bir şekilde ortaya koyulan acil uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik olarak öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin görüşlerini ortaya çıkarmayı hedefleyen bu çalışma nitel araştırma yöntemleri bağlamında gerçekleştirilmiştir. Görüşme yoluyla öğrencilerden, öğretmenlerden ve velilerden elde edilen veriler görüşme öncesinde belirlenen tema ve alt temalar doğrultusunda ele alınmış ve tartışılmıştır. Bu tema ve alt temalar altında ele alınan bulgular, acil uzaktan eğitim uygulamalarının, özellikle salgın sürecindeki öğrenme faaliyetlerinin tamamen durmasını ya da sekteye uğramasını engellediğini göstermektedir. Bununla birlikte EBA ve EBA TV uygulamalarının organizasyonlarının kısa sürede yapılmasına rağmen etkili olduğu ancak uygulamada hala bir takım aksaklıkların yaşandığı görülmektedir. Bu platformlarda kullanılan içeriklerin zenginleştirilmesi ve daha kolay erişilebilir hale getirilmesi gerekmektedir. Acil uzaktan eğitim faaliyetlerini sürdüren öğretmenlerin sürece alışmaları ve etkin kullanmaları biraz zaman almıştır. Bazı öğretmenler bu konuda zaman zaman hala problem yaşamaktadırlar. Uzaktan öğrenme ortamlarında kullanılan materyallerin de çeşitlendirilmesinin gerekliliği elde edilen sonuçlar arasında yer almaktadır. Sonuç olarak, EBA ve EBA TV, salgın sürecinde acil uzaktan eğitim faaliyetleri kapsamında öğrenme faaliyetlerinin aksamasının önüne geçmiştir ancak çeşitli açılardan geliştirilmesi, uygulama sürecinin sürdürülebilir olması açısından önem arz etmektedir.

Öneriler

Bu çalışma kapsamında elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- EBA ve EBA TV kanalıyla yapılan uzaktan eğitim faaliyetlerinin alt yapısı güçlendirilmelidir.
- Özellikle kullanılan içerik sürekli güncellenmeli ve tüm öğretim kademelerinde çeşitlendirilebilir.
- Öğretmenlere özellikle uzaktan eğitim sürecinde bu platformların kullanımı esnasında karşılaşılan teknik problemleri çözmeye, içerik geliştirebilme, materyal yükleyebilme, kullanılan materyalleri çeşitlendirme konularında hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

- Belirli aralıklar tüm öğretim kademelerinde yer alan öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin görüşlerine başvurularak memnuniyet anketleri uygulanabilir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma özellikle salgın döneminde uygulanmaya başlayan EBA ve EBA TV uygulamalarının ortaöğretim kademesindeki kullanımı ile bu kademelerde yer alan öğrenciler, öğretmenler ve velilerin görüşleri ile sınırlıdır.

Yazar Katkı Oranı

Tüm yazarlar makalenin tüm süreçlerinde eşit oranda rol almışlardır. Tüm yazarlar çalışmanın son halini okumuş ve onaylamıştır.

Çatışma Beyanı

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışma için Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 27.04.2020 tarih ve 2020/65 sayı ile etik kurul onayı alınmıştır.

Kaynakça

- Akmeşe, Ö. F. Demir, E. ve Dünder, E. (2016). Student perceptions for distance education and efficiency analysis of the system. *Hitit University Journal of Social Sciences Institute*, 9(2), 981-998. <https://dx.doi.org/10.17218/hititsosbil.280826>
- Anderson, B. ve Simpson, M. (2012). History and heritage in distance education. *Journal of Open, Flexible, and Distance Learning*, 16(2), 1-10.
- Bahçeci, F. ve Efe, B. (2018). Lise öğrencilerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) sitesine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 11(4), 676-692. <https://dx.doi.org/10.30831/akukeg.387055>
- Bansal, S. (2020). *Impact of the COVID-19 pandemic on education, rise of online teaching learning process, effects on health of kids. Rise of Online Teaching Learning Process, Effects on Health of Kids*. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3595971 adresinden 10.04.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Turkish Studies*, 15(4), 131-151. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44460>
- Bayrak, M., Aydemir, M. ve Karaman, S. (2017). Uzaktan eğitim öğrencilerinin öğrenme stilleri ve doyum düzeylerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(1), 231-263. <https://dx.doi.org/10.14812/cuefd.310022>
- Bogdanović, M. (2012). Growing importance of distance education. *I.J.Modern Education and Computer Science*, 3, 35-41. <http://dx.doi.org/10.5815/ijmecs.2012.03.05>
- Daniel, J. (2020). *Education and the Covid-19 pandemic*. Springer.
- Demir, F. ve Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli*

- Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292. <http://dx.doi.org/10.37669/milliegitim.775620>
- Eygü, H. ve Karaman, S. (2013). Uzaktan eğitim öğrencilerinin memnuniyet algıları üzerine bir araştırma. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 36-59.
- George, A. (1959). Quantitative and qualitative approaches to content analysis. In *Sociological methodology*, pp. 135-44, (ED) A. Raftery. Oxford: Basil Blackwell.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Technology Research and Development*, 29, 75-91.
- Gonzalez, T., Rubia, M., Hincz, K., Lopez, M. C., Subirats, L., Fort, S. ve Sacha, G. M. (2020). *Influence of COVID-19 confinement in students' performance in higher education*. <https://dx.doi.org/10.35542/osf.io/9zuac>
- Hızal, A. (1983). Uzaktan eğitim süreçleri ve yazılı gereçler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*, 122, 1-5.
- Hilli, C. (2020). Distance teaching in small rural primary schools: a participatory action research project. *Educational Action Research*, 28(1), 38-52. <https://dx.doi.org/10.1080/09650792.2018.1526695>
- Holmberg, B. (2005). *The evolution, principles and practices of distance education*. BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. https://uol.de/fileadmin/user_upload/c31/master/mde/download/asfvolume11_eBook.pdf adresinden 20.04.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Kahraman, M. E. (2020). COVID-19 salgınının uygulamalı derslere etkisi ve bu derslerin uzaktan eğitime yürütülmesi: temel tasarım dersi örneği. *İMÜ Sanat Tasarım ve Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 6(1), 44-56. <https://dx.doi.org/10.46641/medeniyetsanat.741737>
- Keskin, M. ve Özer Kaya, D. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Kırmızıgül, H. G. (2020). Covid-19 Salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 283-289.
- Koballa, T. R., Graber, W., Coleman, D. C. ve Kemp, A.C. (2000). Prospective gymnasium teachers' conceptions of chemistry learning and teaching. *International Journal of Science Education*, 22(2), 209-224. <https://dx.doi.org/10.1080/095006900289967>
- Koçoğlu, E. ve Tekdal, D. (2020). Analysis of distance education activities conducted during COVID-19 pandemic. *Educational Research and Reviews*, 15(9), 536-543. <http://dx.doi.org/10.5897/ERR2020.4033>
- MacKenzie, D. (2020). Covid-19 goes global. *New Scientist*, 245(3271), 7. [https://doi.org/10.1016/s0262-4079\(20\)30424-3](https://doi.org/10.1016/s0262-4079(20)30424-3)
- McIsaac, M. S. ve Gunawardena, C. N. I. (1996). Distance education. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 403-437). New York: Simon ve Shuster Macmillan.
- Merriam, S. ve Tisdell, E. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Moore, J. L., Dickson-Deane, C. ve Galyen, K. (2011). Internet and higher education e-learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *The Internet and Higher Education*, 14(2), 129-135. <https://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.10.001>
- NACOL. (2006). North American council for online learning and the partnership for 21st century skills. *Virtual schools and 21st century skills*. <http://www.nacol.org/docs/VSand21stCenturySkillsFINA LPaper.pdf> adresinden 20.04.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Neuman, W. (2014) *Social research methods: qualitative and quantitative approaches*. Pearson, Essex, UK.
- Neuman, W. L. ve Robson, K. (2014). *Basics of social research*. Toronto: Pearson Canada.
- Nikiforuk, A. (2008). *Pandemonium: Bird fu mad cow and other biological plagues of the 21st Centry*. Toronto: Penguin Canada.
- Oliveira, M. M. S., Penedo, A. S. T. ve Pereira, V. S. (2020). Distance education: advantages and disadvantages of the point of view of education and society. *Dialogia*, 29, 139-152. <https://dx.doi.org/10.5585/dialogia.N29.7661>
- Olszewski-Kubilius, P. ve Limburg-Weber, L. (2002). *Designs for excellence: A guide to educational program options for academically talented middle and secondary school students*. Evanston, IL: Northwestern University, The Center for Talent Development.
- Özer, B. (1990). Öğretmenlerin uzaktan eğitim yaklaşımıyla sürekliliği eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 14(76), 1-4.
- Özyürek, A., Begde, Z., Yavuz, N. F. ve Özkan, İ. (2016). Uzaktan eğitim uygulamasının öğrenci bakış açısına göre değerlendirilmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 592-605.
- Pant, A. (2014). Distance learning: history, problems and solutions. *Advances in Computer Science and Information Technology (ACSIT)*, 1(2), 65-70.
- Patton, M. ve Cocharn, M. (2002). *A Guide to Using Qualitative Research Methodology*. Médecins Sans Frontières, Paris. https://evaluation.msf.org/sites/evaluation/files/a_guide_to_using_qualitative_research_methodology.pdf
- Pınar, M. A. ve Akgül, G. D. (2020). Covid-19 salgını sürecinde fen bilimleri dersinin uzaktan eğitim ile verilmesine yönelik öğrenci görüşleri. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 10 (2), 461-486. <https://dx.doi.org/10.26579/jocress.377>
- Rumble, G. (2019). The planning and management of distance education. *The Planning and Management of Distance Education*. <https://doi.org/10.4324/9780429288661> adresinden 29.11.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Sağlık Bakanlığı. (2020). *COVID-19 (SARS-CoV-2 Infection) rehberi*. https://covid19bilgi.saglik.gov.tr/depo/rehberler/COVID-19_Rehberi.pdf adresinden 29.11.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Samson, P. (2020). The Coronavirus and Class Broadcasts. *Educause Review Magazine*. <https://er.educause.edu/blogs/2020/3/the-coronavirus-and-class-broadcasts> adresinden 25.04.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Serçemeli, M. ve Kurnaz, E. (2020). Covid-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Journal Of International Social Sciences Academic Researches Dergisi*, 4(1), 40-46.
- Setiawan, A. R. (2020). *Scientific literacy worksheets for distance learning in the topic of Coronavirus 2019 (COVID-19), Reading Academic Articles*. <https://edarxiv.org/swjmk/> adresinden 29.11.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Sezgin, S. (2021). Acil Uzaktan Eğitim Sürecinin Analizi: Öne Çıkan Kavramlar, Sorunlar ve Çıkarılan Dersler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 273-296. <http://dx.doi.org/10.18037/ausbd.902616>
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for Ensuring Trustworthiness in Qualitative Research Projects. *Education for Information*, 22, 63-75. <https://dx.doi.org/10.3233/EFI-2004-22201>
- Şen, B., Atasoy, F. ve Aydın, N. (2010). Düşük maliyetli web tabanlı uzaktan eğitim sistemi uygulaması. AB2010 Akademik Bilişim Konferansları Muğla Üniversitesi, Muğla/TÜRKİYE, 10-12 Şubat 2010.
- Telli Yamamoto, S. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34. <http://dx.doi.org/10.32329/uad.711110>
- Toker Gökçe, A. (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim. *Diyarbakır Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 1-12.
- UNESCO. (1987). Distance learning systems and structures: training manual. Volume II. Bangkok: Unesco Regional Office for Education in Asia and the Pacific.
- UNESCO. (2020). *COVID-19 Educational disruption and response*. <https://en.unesco.org/themes/education-emergencies/coronavirus-school-closures> adresinden 29.11.2020 tarihinde erişilmiştir.
- WHO [Dünya Sağlık Örgütü] (2020). Coronavirus disease 2019 (COVID-19) Situation Report – 1. https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200121-sitrep-1-2019-ncov.pdf?sfvrsn=20a99c10_4 adresinden 29.11.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Woodhead, P. ve Kennedy, D. M. (2010). Digital natives and H1N1: How adversity can drive change. *International Journal of E-Adoption*, 2(3), 53-66. <https://dx.doi.org/10.4018/jea.2010070105>
- Yılmaz İnce, E., Kabul, A. ve Diler, İ. (2020). Distance education in higher education in the COVID-19 pandemic process: A case of Isparta Applied Sciences University. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 343-351. <https://dx.doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.112>
- Zhang, W., Wang, Y. ve Yang, L. (2020). Suspending classes without stopping learning: China's education emergency management policy in the COVID-19 outbreak. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(3), 1-6. <https://dx.doi.org/10.3390/jrfm13030055>

Extended Summary

Introduction

In the 21st century, there have been significant changes in educational needs of societies all over the world, in parallel with the rapid, intense, social, economic and technological developments. Countries have taken various initiatives to meet these needs. These generally include studies such as opening more schools, training more teachers, using educational institutions effectively, and extending the education period (Hızal, 1983). Although these traditional initiatives have provided a significant increase in educational opportunities, it has become difficult to meet the needs of education from time to time as a result of the economic depression, rapidly increasing population and technological developments all over the world. Along with these, diseases such as bird flu, H1N1, SARS, Zika, which threaten daily life in the 21st century, have also caused some disruptions in education (Nikiforuk 2008). This situation has led countries to new searches in education. Countries have started to look for ways to provide education that is more qualified, cheap and can reach more people by moving away from traditional education approaches. As a result of these efforts, the distance education approach, which is a new approach in education, has been developed (Özer, 1990). In our country, distance education, which has been going on for many years in higher education, has started to be carried out through EBA at primary, secondary and high school levels as of 20 March 2020 within the scope of the measures taken against the COVID-19 virus. The purpose of this network is to integrate technology into education using information technology where needed. Whether distance education conducted with TV channels and online is effective or not is a matter of curiosity. It is thought that the studies to be carried out at this point will contribute to the development of the program during the implementation process, provide ideas about the effectiveness of the network and contribute to its development. For this reason, in this study, it is aimed to discuss the opinions of students, teachers and parents regarding high school students' EBA and EBA TV usage.

Method

The study carried out with one of the qualitative research methods is a case study. The study group of study was determined with maximum diversity sampling from purposeful sampling methods. The maximum diversity method aims to explore and define the main themes that cover a large number of differences related to the event or phenomenon (Neuman, 2014; Neuman & Robson, 2014). For this reason, the sample of study consists of 12 high school students, 12 parents and 12 different branches at different levels of secondary education. The data were collected by "Semi-Structured Interview Forms" prepared by the researchers. The data was analyzed with qualitative data analysis methods.

Findings, Discussion and Results

This study, which aimed to reveal the opinions of students, teachers and parents on the emergency distance education applications that were quickly revealed during the pandemic process, was carried out in the context of qualitative research methods. The data obtained from students, teachers and parents through interviews were discussed in line with the

themes and sub-themes. The findings show that emergency distance education practices prevent learning activities from completely stopping or interrupting, especially during the epidemic process. On the other hand, it is seen that EBA and EBA TV applications are effective despite the fact that they are organized in a short time, but there are still some problems in practice. Some teachers still have problems in this regard from time to time. The necessity of diversifying the materials used in distance learning environments is among the results obtained. As a result, EBA and EBA TV have prevented the disruption of learning activities within the scope of emergency distance education activities during the epidemic process, but it is important for the implementation process to be sustainable by developing it in various aspects.

In the first sub-problem of research, it was aimed to reveal the positive views of students, teachers and parents regarding use of EBA and EBA TV for distance education. The opinions of students, teachers and parents regarding the first sub-theme, "organization", are very pleased about the organization of distance education system that progresses in a systematic and continuous development. Demir and Özdaş (2020), regarding the infrastructure of EBA, stated that it is a system that enables students and teachers to conduct interactive lessons, and provides the opportunity for teachers and students to come together through the internet from their environment. Kırmızıgül (2020) emphasized that the communication between teachers and students through the EBA platform did not break and they continued to interact. Regarding the positive opinions regarding the "Content" sub-theme, some of the secondary school students stated that the content of the subject in EBA and EBA TV is sufficient. According to Gökçe (2008) and Keskin, Özer Kaya (2020), since the equipment requirements are not sufficient for a quality distance education service, some regulations other than technical equipment are required in the universities that will provide this service. For this reason, in addition to technical problems, enriching the content is considered extremely important. When the opinions on the sub-theme of the "teacher" were examined in the context of the positive opinion, the students who were satisfied stated that the teachers who taught the subject on EBA TV were teaching with great sincerity as in face-to-face education, and motivated them from time to time and took them away from negative thoughts. In the study conducted by Demir and Özdaş (2020), it is seen that teachers play a key role in the distance education process during the epidemic period, and that the control of the process is constantly provided by the teachers. When looking at the positive opinions about "material type" in the distance education system carried out for secondary school students, it can be said that some of the students reported that the materials were various and sufficient. The last sub-theme addressed in terms of positive views is "timing." The opinions of most of the students, teachers and parents regarding this sub-theme are positive. The second sub-problem of the research is to contribute to the development of the system by revealing the negative views of secondary school students, teachers working in secondary education and parents about the EBA TV and EBA digital platform, which came into play in the distance education process. As a result of the study, it can be said that EBA and EBA TV have prevented the disruption of learning activities within the scope of emergency distance education activities

during the epidemic process, but it is important for the implementation process to be sustainable by developing it in various aspects.

Deprem Eğitimi: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Depreme İlişkin Bilgi Düzeyleri Earthquake Education: The Knowledge Levels of Social Studies Teacher Candidates on Earthquake

Melehat Gezer^{1*} ve İbrahim Fevzi Şahin²

¹ Arş. Gör. Dr. Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Diyarbakır, Türkiye

² Prof. Dr. Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Erzurum, Türkiye

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi (Received Date)

24 Mayıs 2021

Kabul Tarihi (Accepted Date)

10 Kasım 2021

*Sorumlu Yazar

Melehat Gezer

Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp
Eğitim Fakültesi, Sosyal
Bilimler ve Türkçe Eğitimi
Bölümü, Sosyal Bilgiler
Öğretmenliği Anabilim Dalı,
Sur, Diyarbakır, Türkiye.

melehatgezer@gmail.com

Öz: Türkiye’de yapılan birçok deprem araştırması ülkede depremlerin gelecekte de gerçekleşeceğini öngörmektedir. Depremlerin oluşumunun önlenemeyeceği göz önüne alındığında bireylerin depremden korunma yöntemleri; deprem öncesinde, anında ve sonrasında yapılması gerekenler hakkında bilinçlendirilmesi depremin etkilerinin minimize edilebilmesi açısından hayati öneme sahiptir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının depreme ilişkin bilgi düzeylerinin incelendiği bu çalışma nitel araştırma yönelimlidir. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’de bir devlet üniversitesinde sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalında 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 79 öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışma verileri 13 maddelik bir anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Ulaşılan veriler betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırmada; doğal afet yönetimi kapsamında bir eğitim ya da ders alan öğretmen adayı sayısının oldukça az olduğu; öğretmen adaylarının çoğunun örgün eğitim kapsamında en az bir kez tatbikat etkinliğine katıldığı ve depremi bilimsel olarak doğru tanımlayabildiği saptanmıştır. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının deprem çantası hazırlama konusunda hem davranışsal hem de bilişsel açıdan önemli eksikliklerinin bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının deprem sırasında kapalı ve açık alanda yapılması gerekenler konusunda bilgi sahibi olduğu; buna karşılık enkaz altında iken yapılması gerekenler konusundaki bilgilerinin temel düzeyde kaldığı tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları doğal afet eğitimi dersi almamış olsalar da öğretmen adaylarının deprem anında yapılması gerekenler konusundaki bilgi düzeylerinin yüksek olduğunu göstermiştir.

Anahtar kelimeler: Deprem eğitimi, deprem bilgisi, sosyal bilgiler öğretmen adayları.

Abstract: Many earthquake studies conducted in Turkey predict that earthquakes will occur in the country in the future. Considering that the occurrence of earthquakes cannot be prevented, the methods of protecting individuals from earthquakes and raising awareness about what to do before, during and after an earthquake are of vital importance in minimizing the effects of the earthquake. This study, which examines the knowledge levels of social studies teacher candidates about earthquakes, is qualitative research oriented. The study group of the research consisted of 79 pre-service teachers studying in the 3rd and 4th grades in the department of social studies teaching at a state university in Turkey. The study data were collected through a 13-item questionnaire. The obtained data were analyzed by descriptive analysis technique. In the research, the number of pre-service teachers who received education or course within the scope of natural disaster management was quite low; it was determined that most pre-service teachers participated in the exercise at least once within the scope of formal education and could define the earthquake scientifically correctly. In addition, it was determined that pre-service teachers had significant deficiencies in terms of both behavioral and cognitive skills in preparing earthquake bags. Besides, it was found that pre-service teachers were knowledgeable about what to do indoors and outdoors during an earthquake, on the other hand, it was detected that their knowledge of what to do while under wreckage remained at a basic level. The results of the research showed that although they did not take a natural disaster education course, the knowledge level of teacher candidates about what to do in case of an earthquake was high.

Keywords: Earthquake education, earthquake knowledge, social studies teacher candidates

Gezer, M. ve Şahin, İ. F. (2022). Deprem eğitimi: Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının depreme ilişkin bilgi düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 97-106. <https://doi.org/10.17556/erziefd.941878>

Giriş

Türkiye dünyadaki en yoğun deprem kuşaklarından biri olan Alp-Himalaya üzerinde bulunmaktadır. Buna bağlı olarak depremler Türkiye’de en sık karşılaşılan doğal afetler arasında yer almaktadır (Şahin, 1991). Türkiye yüzölçümünün %92’si deprem bölgeleri içerisinde kalmaktadır. Ülke nüfusunun neredeyse tamamının deprem riski ile yaşadığı, büyük ölçekli sanayi kuruluşlarının %98’inin ve barajların %93’ünün deprem bölgelerinde olduğu bilinmektedir (Türkoğlu, 2001). Bu durum Türkiye’de deprem riskinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Nitekim Türkiye’nin deprem geçmişine bakıldığında depremlerin Erzincan (1939 ve 1992), Dinar (1995) depremleri ile başladığı ve Marmara depremi (1999) ile ivme kazandığı görülmektedir (Öcal, 2005). Daha yakın zamanda ise Bingöl (2003), Van (2011), Elâzığ (2020) ve İzmir

Depremleri (2021) meydana gelmiştir. Sıralanan depremler arasında en fazla kayıp 1999 Marmara depreminde yaşanmıştır. Bu deprem İzmit, Kocaeli, Yalova, Gölçük, Zonguldak, Sakarya, Tekirdağ, İstanbul, Bursa, Eskişehir, Bolu illerini etkilemiş, deprem sonucunda 17.982 kişi yaşamını yitirmiş, 1.584.792 kişi depremden etkilenmiş ve 21 milyon dolar ekonomik kayıp meydana gelmiştir (Şahin & Kılınc, 2016).

Türkiye’de yapılan birçok deprem araştırması ülkede depremlerin gelecekte de gerçekleşeceğini öngörmektedir (Yalman & Yalman, 2019). Örneğin Marmara Bölgesi’nde önümüzdeki 11 yıl içerisinde deprem olma olasılığı yüksektir (Naimi & Tufan, 2021). Depremlerin önlenemeyeceği göz önüne alındığında bireylerin depremden korunma yöntemleri; deprem öncesinde, anında ve sonrasında yapılması gerekenler hakkında bilinçlendirilmesi depremin etkilerinin minimize edilebilmesi açısından hayati öneme sahiptir (Aksoy &

Sözen, 2014; Demirci & Yıldırım, 2015; Demirkaya, 2007; Kırıkaya, vd., 2011; Yalman & Yalman, 2019). Çünkü deprem esnasında paniğe kapılarak ne yapacağını şaşırarak insanlar sıklıkla pencerelerden ya da balkonlardan atlamakta ve bu da daha büyük zararlara yol açmaktadır (“İzmir'deki 4.1'lik”, 2020). Dahası deprem esnasında birçok insan merdiven/asansör kullanarak zor durumda kalmakta ya da afet hazırlığı yapmadığı ve bilgisiz olduğu için devrilen eşyaların altında kalmaktadır. Örneğin 25 Mayıs 2014 tarihli merkez üssü Gökçeada olan 6.5 şiddetli depremde göçük altında kalan insan olmamasına karşın 266 kişinin panik nedeniyle yaralandığı kayıtlara geçmiştir. Özellikle Edirne, Tekirdağ ve Kırklareli'nde hissedilen şiddetli deprem sırasında camlardan atlayanların olduğu belirlenmiştir (“6,5 büyüklüğündeki”, 2014). Geçmişte yaşanan depremlerde de benzer nedenlerden insanların yaralandığı ya da yaşamlarını yitirdiği görülmüştür. Bu anlamda afetlerin boyutunu belirleyen unsurun depremin şiddetinden çok sonucun büyüklüğü olduğunu söylemek yanlış olmaz. Yani bilgisizlik afet sonrasında ortaya çıkan zararları arttıran önemli bir faktördür (Demiröz, 2019). Dolayısıyla deprem kaynaklı problemlere karşı tedarikli olunması ve doğal afetlere ilişkin toplumsal duyarlılığın oluşturulması önem kazanmaktadır. Bilhassa deprem öncesinde, anında ve sonrasında alınabilecek önlemlerle ilgili insanlar bilinçlendirilmelidir (Kadioğlu, 2005). Bilinçli bireylerin afetlere karşı daha duyarlı ve hazırlıklı olduğu açıktır (Öcal, 2011). Bu bağlamda topluma afet farkındalığı kazandırılması, afet risklerinin azaltılması ve gereken tedbirlerin alınmamasını sağlanması için 2021 senesi Türkiye Afet Eğitim Yılı olarak kabul edilmiştir. Böylelikle toplumdaki çeşitli grupların afet farkındalık eğitimi alması amaçlanmıştır (Bozkurt, 2021).

Deprem Eğitimi

Marmara depremi (17 Ağustos 1999), Türkiye için bir dönüm noktası olmuştur (Başbüyük, 2004). Çünkü bu deprem sırasında ve sonrasında, bireysel ve toplumsal düzeyde yoğun uyum sorunları gözlenmiştir. Bu bakımdan Marmara depremi Türkiye'de bir deprem kültürünün olmadığını gün yüzüne çıkarmış (Öcal, 2011) ve depremi bölgesellikten çıkarıp ulusal bir niteliğe bürümüştür. Bu depremde maddi ve manevi zararların çok fazla olması, deprem eğitimi kavramını gündeme getirmiştir (Başbüyük, 2004). Depreme bağlı zararların; deprem riski ve depremin olası zararları konusunda yeterli bilgiye sahip toplumlarda, yeterli bilgiye sahip olmayan toplumlara kıyasla çok daha az olduğu bilinmektedir (Panic, vd., 2013). Nitekim yapılan araştırmalar, depremlerin vermiş olduğu zararların azaltılmasında deprem eğitiminin önemini ortaya koymuştur (Değirmenci, vd., 2019; Hurnen & McClure, 1997; Kadioğlu, 2008; Öcal, 2005; Öcal, 2011; Rüstemli & Karacı, 1999).

Deprem eğitimi, okul öncesi dönemden başlayan ve yaşam boyu devam eden bir süreci kapsamaktadır (Karakuş, 2013). Toplama kitlesel olarak deprem eğitiminin en iyi verilebileceği ortamlar okullardır (Adiyoso & Kanegae, 2012; Johnston vd., 2011; Maryani, 2021; Tekin & Dikmenli, 2021). Çünkü depremle ilgili bilgileri aile, çevre ya da medya araçları gibi okul dışı öğrenmeler yoluyla edinen öğrencilerde kavram yanlışlarının oluştuğu ve bazı geleneksel yanlış inanışların devam ettiği gözlenmiştir. Bu anlamda öğrencilerin depremle ilgili bilimsel bilgileri edinmelerini

sağlama açısından örgün eğitimin işlevi büyüktür (Tsai, 2001). Örgün eğitim kapsamında öğrencilerin depremlerle ilgili bilgi düzeylerinin artırılması ve edinilen bu bilgilerin kullanılabilir davranışlara dönüştürülmesi hedeflenmektedir (Ross & Shuell, 1993). Öngörülen hedeflere ulaşılabilmesi, eğitimin tüm paydaşlarına birtakım sorumluluklar yüklemektedir. Yani deprem eğitimi; okul müdürünün, öğretmenlerin, öğrencilerin, diğer okul personellerinin bir başka deyişle eğitim aktörlerin tamamının görevidir. Bu aktörlerin etkili ve planlı bir deprem eğitimi gerçekleştirebilmeleri için öğretim programlarında ve ders kitaplarında deprem eğitimine ilişkin kazanımlara ve öğrenme içeriklerine yer verilmelidir (Basnet, 2020). Bunu sağlamak amacıyla birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de depremlere karşı hazırlık örgün eğitimin bir parçası haline getirilmiştir. 2005 yılına kadar öğretim programlarında yalnızca afetten korunma yolları yer alırken 2005 yılından itibaren hazırlanan ilkökul ve ortaokul öğretim programlarına “Afetten Korunma ve Güvenli Yaşam” adıyla bir ara disiplin dahil edilmiştir (Öcal, vd., 2016). Ayrıca halen belirli gün ve haftalar kapsamında okullarda afet eğitime yönelik çeşitlik etkinlikler yapılmaktadır (Değirmenci vd., 2019).

Öğretim programları incelendiğinde sosyal bilgiler dersi öğretim programı, afet eğitimi ile afet bilincinin kazandırılmasında ön plana çıkmaktadır (Değirmenci vd., 2019; Öcal, vd., 2016). 4. 5. ve 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında çoğunlukla “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında afet eğitimine yönelik görsellere ve metinlere yer verilmiştir. 7. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında da “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı içerisinde afet eğitiminin işlendiği görülmektedir. Ders kitaplarında ülkemiz ve dünya genelinde sıkça karşılaşılan afetlere yer verilse de afet türlerinden bilhassa depremin daha çok vurgulandığı gözlenmektedir. Depremin etkileri, kaynakları, yol açtıkları, deprem öncesinde ve esnasında yapılması gerekenler 4. sınıf kitabında gerek metinler gerek görseller kullanılarak işlenmiştir (Değirmenci vd., 2019). Tabii, etkili bir deprem eğitimi için öğretim programlarında ve ders kitaplarında depremlere yer verilmesi gerekli olsa da yeterli değildir. Öğretim programı hedeflerinin başarıya ulaşmasında öğretim programını ileride işe koşacak olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi düzeyleri de oldukça belirleyicidir. Her ne kadar hizmet içi eğitim sürecinde kurslarla öğretmenlerin yeterliği geliştirilmeye çalışılsa da öğretmen yeterliklerinin çoğu lisans eğitiminde kazanılmaktadır. Bunun deprem eğitimine ilişkin yeterlikler için de geçerli olduğu düşünülmekte ve bu kapsamda araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının depreme ilişkin bilgi düzeylerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bilimsel araştırmalarda nitel ve nicel sınıflandırması, araştırmada toplanan verinin nitel veya nicel türde olması ile söz konusu verinin işlenmesinde kullanılan analiz yöntemlerine göre yapılmaktadır (Gürbüz & Şahin, 2016: 104). Nitel çalışmalarda araştırma sorusuna cevap bulmak amacıyla sözcük ve cümleler, ses kaydı, görüntü, hikâye, resim vb. veriler toplanır (İlhan & Çetin, 2021: 164). Bu çalışmada da öğretmen adaylarının olası bir deprem durumundaki bilgi ve bilinç düzeylerini belirlemek için

toplanan veriler genel olarak bu kapsama girdiğinden araştırmanın nitel yönelimli olduğu söylenebilir.

Çalışma Grubu

Araştırma 2020-2021 yılı güz döneminde Dicle üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören 79 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Katılımcıların seçiminde uygun örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Uygun örnekleme ile araştırmacı çalışma grubunu gönüllülerden, kolay ulaşılabildiği kişilerden ya da o sırada müsait/mevcut olanlar arasından seçebilir. Örneğin bir öğretim üyesi çalışma grubu olarak dersine girdiği sınıfları seçebilir, bir psikolog gözlemlerini kendi danışanları üzerinde yapabilir veya bir doktor araştırma verilerini takip ettiği hastalardan toplayabilir (Gezer, 2021:147). Bu çalışmada da araştırmacı dersine girdiği üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerini çalışma grubu olarak belirlemiştir. Ardından çalışma grubundaki öğrenciler içerisinde katılmak istemeyenler hariç tutulup araştırma gönüllü 79 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Öğretmen adaylarının 23'ü (17 kadın ve 6 erkek) üçüncü sınıfa ve 56'sı (42 kadın ve 14 erkek) dördüncü sınıfa devam etmektedir.

Veri toplama aracı ve verilerin toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak bir anket formu kullanılmıştır. Söz konusu anket formu alanyazındaki kuramsal bilgilerden (AFAD, 2018; Boğaziçi Üniversitesi AFAD Birimi, AKUT) yararlanılarak oluşturulmuştur. Anket formunda demografik bilgileri (cinsiyet, sınıf düzeyi ve yaş) elde etmeye yönelik maddelerin yanı sıra Tablo 1'de örnek olarak gösterilen kapalı ve açık uçlu maddelere de yer verilmiştir. Ayrıca araştırma verileri için alanyazın doğrultusunda *deprem çantasına konulması gerekenler*, *deprem anında kapalı alanda yapılması gerekenler*, *deprem anında açık alanda yapılması gerekenler* ve *enkaz altında yapılması gerekenler* şeklinde dört tema belirlenmiştir. Toplam 13 madde içeren anket formu Ek-1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Anket formunda bulunan maddelere örnek

Kapalı uçlu madde	Doğal afet sonrası kurtarma çalışmalarına katıldınız mı? Evet () Hayır ()
Takip eden açık uçlu madde	Cevabınız evet ise türünü ve neler yaptığınızı yazar mısınız?

Anket formu araştırmacılarından birinin yürütmüş olduğu dersler kapsamında uzaktan eğitim sistemi üzerinden öğrencilere ulaştırılmıştır. Uygulama öncesinde araştırmacı dersine girdiği öğretmen adaylarını araştırmanın amacı hakkında bilgilendirmiş ve katılımın gönüllülük esasına dayandığını ifade etmiştir. Katılımcılara herhangi bir kaynağa başvurmaksızın anket formunu doldurmaları gerektiği hatırlatılmıştır. Çünkü araştırmada herhangi bir müdahale ya da değişkenin etkisi olmadan yalnızca mevcut bilgilerin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Bu uyarıların ardından ders bitiminde uzaktan eğitim sistemine anket formu doküman olarak yüklenmiş ve öğrenci yanıtları e-posta yoluyla kabul edilmiştir. Verilerin toplanmasının ardından veri analizine geçilmiştir.

Veri Analizi, Geçerlik ve Güvenirlik

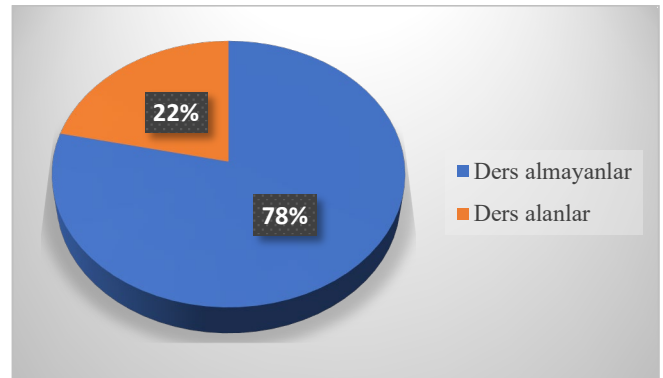
Veriler çözümlenirken betimsel analiz yöntemine başvurulmuştur. Betimsel analiz araştırmanın kavramsal çerçevesinin ya da temaların önceki aşamalarda açık ve net bir biçimde belirlenmesi durumunda kullanılır (Gürbüz & Şahin, 2016: 404). Bu çalışmada da kavramsal çerçeve önceden belirlendiğinden betimsel analiz yöntemi kullanılarak veriler temalar ışığında incelenmiştir. Betimsel analizde, görüşlerin dikkat çekici bir biçimde gösterilmesi amacıyla katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilir (Batdı, 2021). Bu sebeple kodlama sürecinde araştırmada sunulacak doğrudan alıntılar da seçilmiştir.

Nitel araştırmalarda güvenirlilik kavramı için güvenilebilirlik; geçerlik için ise inandırıcılık kavramı kullanılmaktadır (Batdı, 2021:223). Bu araştırmada inandırıcılığı ve güvenilebilirliği sağlamak için İlhan (2021:248) tarafından önerilen işlemler dikkate alınmıştır. Bu kapsamda araştırmacı üçlemesi uygulanmış ve ayrıntılı betimleme yapılmıştır. Araştırmacı üçlemesi kapsamında veriler iki bağımsız araştırmacı olarak ayrı ayrı analiz edilmiştir. Verilerin analizinin ardından yapılan kodlamalar arasındaki tutarlığın hesaplanması için Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formül kullanılmıştır. Kodlayıcılar arası güvenirlilik .96 olarak elde edilmiştir. Ayrıntılı betimleme için katılımcıların özellikleri ile çalışma ortamı hakkında bilgi sunulmuş, veri toplama aşamasından analize analizden yorumlamaya kadar olan araştırma süreci bütün detaylarıyla açıklanmaya çalışılmış ve katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Mevcut çalışma için etik kurul onayı Dicle Üniversitesi Etik Kurulu'ndan alınmıştır (Sayı: 22875; Tarih: 12.02.2021).

Bulgular

Araştırmada öncelikle öğretmen adaylarının doğal afet yönetimi eğitimi ya da doğal afet yönetimine yönelik doğrudan *doğal afet eğitimi* adı altında bir ders alıp almadıkları sorgulanmıştır. Bu probleme ilişkin elde edilen bulgular Şekil 1'de gösterilmiştir.



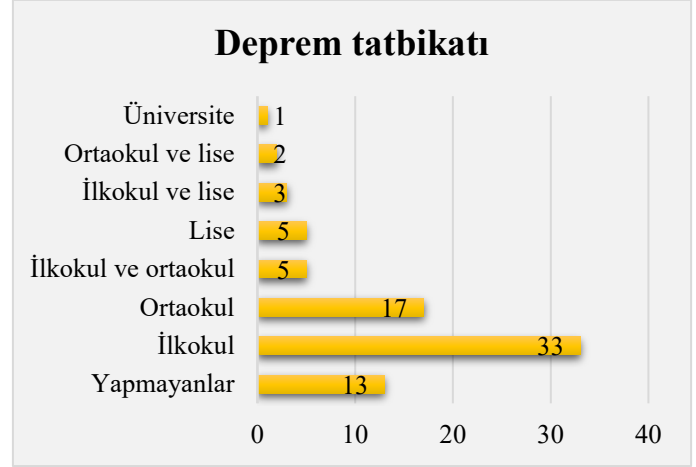
Şekil 1. Öğretmen adaylarının doğal afet yönetimi kapsamında ders alma durumları

Şekil 1'de görüldüğü üzere doğal afet yönetimi kapsamında bir ders alan öğretmen adayı sayısı oldukça azdır. Benzer şekilde doğal afetlerle ilgili çalıştay, kurs, seminer ya da çevrimiçi ortamda düzenlenen bir etkinliğe katılan öğretmen adayı sayısının az olduğu belirlenmiştir. Şöyle ki öğretmen adaylarından ikisi AFAD tarafından düzenlenen eğitimlere katıldığını; biri lisans eğitimi çevre

sorunları dersinde doğal afet konularını öğrendiğini; biri çevrimiçi ortamlarda düzenlenen bir seminerde afet yönetimi eğitimi aldığını; biri ise çalıştığı kamu kurumunda düzenlenen bir yangın eğitimine katıldığını belirtmiştir. Ardından öğretmen adaylarının doğal afet eğitimi ile ilgili eğitim hayatlarından akıllarında kalan kesitlerin olup olmadığı; örneğin deprem tatbikatı yapıp yapmadıkları sorusuna cevap aranmıştır. Şekil 2’de öğretmen adaylarının deprem tatbikatı yapma durumlarına yönelik bulgular sunulmuştur.

Şekil 2’ye göre öğretmen adaylarının deprem tatbikatı yapma durumları incelendiğinde çoğunluğun örgün eğitim kapsamında bir tatbikatta buldukları anlaşılmaktadır. Deprem tatbikatı yapmayan öğretmen adayı sayısı yapanlara kıyasla daha azdır. Çoğu katılımcının ilkokul ve ortaokul yıllarında tatbikatta yer aldıkları görülmüştür. Öğretmen adayları doğal afet eğitimi ile ilgili eğitim hayatınızdan aklınızda kalan kesitler var mı sorusuna karşılık olarak deprem tatbikatlarında yaşadıklarını anlatmışlardır. Bunlar tatbikatın doğru uygulanması ve tatbikatın kurallara uygun bir biçimde gerçekleştirilmemesi şeklinde iki tema altında

toplanmıştır. Her bir tema için katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar Tablo 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Öğretmen adaylarının deprem tatbikatı yapma durumlarına yönelik bulgular

Tablo 2. Deprem tatbikatlarında yaşananlara dair katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar

Tema	Katılımcı görüşlerinden örnekler
Tatbikatın doğru uygulanması	<i>Evet deprem tatbikatı yaptık. İlki 8. sınıfta yaptırılmıştı. İkinci deneyimim ise lise 3. sınıfta olmuştur. Tatbikatlarda genel olarak dışarı çıkarken ve binayı tahliye ederken uymamız gereken kurallar gösterilmişti. Sakin kalarak ve stres yapmadan binayı tahliye etmemiz gerektiği üzerinde durulmuştu. (20)</i> <i>İlkokulda hayat bilgisi dersinde yapmıştık, masanın yanına çömelerek hayat üçgeni oluşturduk. Sarsıntı durunca da sınıfları boşalttık. (23)</i> <i>Ortaokuldayken okulumuz hem deprem tatbikatı hem de yangın tatbikatı yapmıştı yangın tatbikatında siren sesini duyduğumuz gibi tek sıra halinde elektronik cihazlardan uzak durarak sınıfı ve okulu boşalmıştık. Deprem tatbikatında ise devrilecek eşyalardan uzak durmamız gerektiği ve sıranın altına başımızı eğerek durmamızı söylemişti hocamız sarsıntı durunca da dikkatli bi şekilde okulu boşaltmıştık. (38)</i>
Tatbikatın kurallara uygun bir biçimde yapılması	<i>İlkokul 1. sınıfta yapmıştık. Çok fazla kargaşa çıkmıştı yani pek başarılı bir tatbikat olmamıştı bide küçük olduğumuzdan kargaşadan korkup ağlamıştık. (31)</i> <i>Deprem Tatbikatını 2010 yılında Fırat Üniversitesi Coğrafya Bölümü 2. sınıfta iken yaptık. Orda ben dâhil birçok arkadaşımız ilkokulda bize yanlış öğretilen birçok şeyi yaptık ve daha sonra gerçeği yapma fırsatımız oldu. (61)</i> <i>Derslerde neler anlatıldığını az çok hatırlıyorum. Tatbikat yaptık. Hatta tatbikat sırasında kendimde olan veya etrafımda gördüğüm birçok eksiklik tespit ettim. En başta planlı bir tatbikat olmasına rağmen, bilgilendirmeye rağmen çok fazla tedbirsizlik vardı. Bu bile ciddi kargaşa yarattı. (63)</i> <i>İlkokuldayken hocalar okul geneli deprem tatbikatı yaptırıyordu. Masaların yanına falan çömeliyorduk ama çıkış sırasında izdiham yaşanıyor herkes birbirini itiyordu ezme derecesine geliyordu nerdeyse. (72)</i>

Öğretmen adaylarının doğal afet sonrası kurtarma çalışmalarına katılma durumları incelendiğinde yalnızca dört öğretmen adayının 2020 yılı Elâzığ depreminde vatandaşlara gıda temininde yardımcı olduğu görülmüştür. Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının depremi nasıl tanımladıklarına bakılmıştır. Katılımcı görüşlerinden örnekler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Katılımcıların deprem tanımına yönelik bulgular

Katılımcı görüşlerinden örnekler
<i>Fay hatlarında oluşan enerji boşalması sonrası oluşan, can ve mal kaybına neden olan doğal afet. (10)</i> <i>Yer kabuğunda çeşitli nedenlerden dolayı (kırılma, çökme ve volkanik patlama) meydana gelen kısa süreli sarsıntılar. (8)</i>

Deprem tanımının ardından öğretmen adaylarına en son yaşanan Elâzığ depremi ya da daha önce deneyimlemiş oldukları bir deprem anında neler hissettikleri sorulmuştur. Bu soruya karşılık olarak öğretmen adaylarından üçü daha önce deprem deneyimine sahip olmadığını, 76 öğretmen adayı Elâzığ’da yaşanan depremi hissettiğini ve 76 öğretmen adayından 12’si Elâzığ depremine ek olarak çeşitli şehirlerde (İzmir, İstanbul, Bingöl, Siirt, Malatya, Van, Ağrı ve Erzurum) farklı zamanlarda yaşanan depremleri deneyimlediklerini belirtmiştir. Öğretmen adaylarının

neredeyse tamamı deneyimlemiş oldukları depremlerde panik, korku ve çaresizlik duygularını yoğun bir şekilde yaşadıklarını ifade etmiştir. Katılımcı görüşlerinden örnekler Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Deprem anında hissedilenlere yönelik bulgular

Katılımcı görüşlerinden örnekler
<i>Elâzığ depremine kadar hiç depremi hissetmemiştim hayatımda ilk kez o gece hissettim çok korkunç bir duyguydu gece uykudayken ya deprem olursa hissiyatı hep vardı uzun bir süre. Sanki zemin ayağımın altından kayıyordu. (11)</i> <i>Elâzığ depreminde ben de Elâzığ’da ikamet etmekteydim. O an hissettiğim ilk şey korku ve telaştı. Ne yapacağımı bilmeyerek sadece dışarıya çıkmak istemişim. Deprem anında bulunduğum yerde tek başına olmanın vermiş olduğu ayrı bir korku hissetmişim. Odada yer alan dolabın devrilmesiyle dışarı çıkma fikrinden vazgeçip yatağımın yanına çömelip deprem anının geçmesini bekledim. (20)</i> <i>O an öleceğimi hissettim, hayatımın sona ereceğini de hissettim. (76)</i>

Deprem çantası hazırlayan öğretmen adayı sayısına yönelik bulgular analiz edildiğinde altı öğretmen adayının deprem çantası hazırladığı; 73 öğretmen adayının ise hiç deprem çantası hazırlamadığı görülmüştür. Deprem çantası içine nelerin konulacağına yönelik bilgileri sorgulandığında 25 öğretmen adayının bu konu hakkında bilgisinin olmadığı tespit edilmiştir. Deprem çantasına neler konulacağını bilen

54 öğretmen adayının vermiş olduğu cevaplar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Deprem çantasına konulacak malzemelere yönelik bulgular

Malzemeler	f
Gıda (Yüksek kalorili, vitamin ve karbonhidrat içeren, su kaybını önleyen ve dayanıklı gıdalar (Konserve, kuru meyveler, tahin-pekmez, meyve suyu, vb.).	46
Önemli belge fotokopileri	
Kimlik kartları (nüfus cüzdanı, ehliyet vb.)	3
Tapu, sigorta, ruhsat belgeleri	0
Zorunlu Deprem Poliçesi	0
Diplomalar	0
Pasaport, banka cüzdanı vb.	0
Diğer (evcil hayvan sağlık karnesi, vb.)	1
Giyecekler (İç çamaşır, çorap, yağmurluk, iklime uygun giysiler)	16
Su (Her bir aile üyesine yetecek içme suyu)	42
Hijyen malzemeler	
Sabun ve Dezenfektanlar	3
Diş fırçası ve macunu	1
Islak mendil	7
Tuvalet kâğıdı	4
Hijyenik ped	4
Diğer malzemeler	
İlk yardım çantası-Kullanılan ilaçlar	38
Uyku tulumu veya battaniye	30
Çakı, düdük, küçük makas	31
Kâğıt, kalem	6
Pilli radyo, el feneri ve yedek piller (dayanıklı/uzun ömürlü pil)	48

Tablo 5'e göre öğretmen adayları deprem çantasında en çok gıda, su, ilkyardım çantası, radyo, el feneri ve yedek pil, uyku tulumu-battaniye ve çakı, düdük, küçük makas bulundurulması gerektiğini belirtmiştir. Önemli belge fotokopileri, hijyen malzemeleri ile kalem kâğıda kıyasla çok daha az bilinen malzemeler olmuştur. Öğretmen adaylarının deprem anında kapalı alanda yapılması gerekenlere ilişkin verdikleri cevapların dağılımı Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Deprem anında kapalı alanda yapılması gerekenlere ilişkin bulgular

Önlemler	f
Sabitlenmemiş dolap, raf, pencere vb. eşyalardan uzak durulmalı.	37
Kapalı alanlarda en tehlikeli yerler balkonlar, merdivenler ve asansörlerdir.	36
Kesinlikle panik yapılmamalı.	42
Varsa sağlam sandalyelerle desteklenmiş masa altına veya dolgun ve hacimli koltuk, kanepeler, içi dolu sandık gibi koruma sağlayabilecek eşya yanına çömelerek hayat üçgeni oluşturulmalı.	68
Baş iki el arasına alınarak veya bir koruyucu (yastık, kitap vb.) malzeme ile korunmalı, sarsıntı geçene kadar bu pozisyonda beklenmeli.	26
Hayat üçgeni oluşturulmalı	12
Telefonlar acil durum ve yangınları bildirmek dışında kullanılmamalı.	9
Kibrit, çakmak yakılmamalı, elektrik düğmelerine dokunulmamalı.	11
Pencerelerden ve camdan yapılmış eşyalardan uzak durulmalı.	24
Tekerlekli sandalyede isek tekerlekler kilitlenerek baş ve boyun korumaya alınmalı.	2
Mutfak, imalathane, laboratuvar gibi iş aletlerinin bulunduğu yerlerde; ocak, fırın ve bu gibi cihazlar kapatılmalı, dökülebilecek malzeme ve maddelerden uzaklaşılmalı.	16
Okulda sınıfta ya da büroda ise sağlam sıra, masa altlarında veya yanında; koridorda ise duvarın yanına hayat üçgeni oluşturularak baş ve boyun korunmalı.	5

Deprem anında kapalı alanda yapılması gerekenleri bilmeyen yalnızca bir öğretmen adayı (25) bulunduğu saptanmıştır. Tablo 6'ya göre sağlam sandalyelerle desteklenmiş masa altı ya da koruma sağlayabilecek eşyaların (dolgun ve hacimli koltuk, kanepeler, içi dolu sandık vb.) yanına çömelerek hayat üçgeni oluşturmak gerektiğini

öğretmen adaylarının çoğu bilmektedir. Ayrıca birçok öğretmen adayının panik yapmamak; sabitlenmemiş dolap, raf, pencere vb. eşyalardan uzak durmak gerektiğinin farkında olduğu saptanmıştır. Yine öğretmen adaylarının balkonlar, merdivenler ve asansörlerin en tehlikeli kapalı alanlar olduğunu bildiği anlaşılmıştır. Tekerlekli sandalyede iken tekerleklerin kilitlenerek baş ve boyunun korumaya alınması gerektiği ise en az bilinen madde olmuştur. Öğretmen adaylarının deprem anında açık alanda yapılması gerekenlere yönelik verdiği cevaplara ilişkin bulgular Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Deprem anında açık alanda yapılması gerekenlere ilişkin bulgular

Önlemler	f
Enerji hatları ve direklerinden, ağaçlardan, üst geçitlerden, köprülerden, diğer binalardan ve duvar diplerinden uzaklaşılmalı.	50
Açık arazide çömelerek etraftan gelen tehlikelere karşı hazırlıklı olunmalı.	65
Toprak kayması olabilecek, taş veya kaya düşebilecek yamaç altlarında bulunulmamalı.	13
Binalardan düşebilecek baca, cam kırıkları ve sıvalara karşı tedbirli olunmalı.	55
Toprak altındaki kanalizasyon, elektrik ve gaz hatlarından gelecek tehlikelere karşı dikkatli olunmalı.	3
Deniz kıyısından uzaklaşılmalı.	10
Araba içerisinde yolda seyir halindeyken ise deprem sarsıntısı bitene kadar aracın içerisinde beklenmeli ve sarsıntı bitince yoldaki risklere dikkat ederek devam edilmeli.	7

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen adaylarının yer üstündeki tehlikelerin ve bu tehlikelere karşı alınacak önlemlerin farkında oldukları ancak yer altından gelebilecek tehlikelere karşı yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının enkaz altındayken yapılması gerekenlere ilişkin bilgilerine yönelik bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Enkaz altında yapılması gerekenlere ilişkin bulgular

Önlemler	f
Paniklemeden kendi durumunu kontrol etmeli	46
Hareket kabiliyeti kısıtlanmıyorsa çıkış için hayatı riske atacak hareketlere kalkışmamalı. Kurtarma ekiplerinin en kısa zamanda kendilerine ulaşmak için çaba göstereceği bilinmeli.	54
Enerjinin en tasarruflu şekilde kullanılması için hareketler kontrol altında tutulmalı.	47
El ve ayaklar kullanabiliyorsa su, kalorifer, gaz tesisatlarına, zemine vurmak suretiyle ses duyurulmaya çalışılmalı.	7
Ses kullanılabiliyorsa kurtarma ekiplerinin seslerini duymaya ve onlara seslenmeye çalışılmalı. Ancak enerji kontrollü kullanılmalı.	64
Çakmak/kibrit yakılmamalı.	2
Gereksiz toz kaldıracak hareketler yapılmamalı	6
Ağız bir mendil ya da giysi ile kapatılarak toz yutmak önlenmeye çalışılmalı.	4
Enkaz altında kalan diğer kişiler varsa irtibat kurmaya çalışılmalı.	8

Tablo 8'e göre öğretmen adaylarının en çok bildikleri önlemler sırasıyla; ses kullanılabiliyorsa kurtarma ekiplerinin sesini duymaya ve onlara seslenmeye çalışılması, enerjinin kontrollü kullanılması, hareket kabiliyeti kısıtlanmıyorsa çıkış için hayatı riske atabilecek hareketlere kalkışılmaması, enerjinin en tasarruflu şekilde kullanılması ve kişisel durumun paniklemeden kontrol edilmesi şeklindedir. Enkaz altında çakmak/kibrit yakılmaması ise en az sahip olunan bilgidir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının depreme ilişkin bilgi düzeylerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırmada doğal afet yönetimi kapsamında ders alan öğretmen adayı sayısının oldukça az olduğu belirlenmiştir. Bu durum çoğunlukla okul öncesi eğitimden lisans eğitimine kadar doğrudan doğal afet eğitimi adı altında bir derse yer verilmemesi ile açıklanabilir. Oysa ülkemizin deprem kuşağında yer alması ve giderek sıklaşan depremler (Sözcü, 2020; Şimşek & Gündüz, 2021) afet eğitiminin okul öncesinden itibaren ders olarak okutulması veya öğretim programlarına entegre edilmesi ihtiyacını gündeme getirmektedir (Çavuş & Balçın, 2020). Yolcu ve Bekler (2020), okullarda afet eğitiminin öğretim programlarına alınmamasının ve seçmeli bir ders olarak dahi okutulmamasının afet bilinci ve farkındalığını, dolayısıyla da deprem kültürünün oluşmasını zayıflattığını dile getirmektedir. Bu bağlamda 2019 yılında sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının yenilenmesi ile programa *Afetler ve Afet Yönetimi* adı altında bir ders eklenmesi (YÖK, 2019) olumlu bir gelişme olarak yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının deprem tatbikatı yapma durumlarına yönelik bulgular, çoğunluğun örgün eğitim kapsamında en az bir kez tatbikat etkinliğine katıldığını göstermiştir. Okul öncesi, temel eğitim ve ortaöğretim kapsamında deprem tatbikatlarının gerçekleştirilmiş olması olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Okullarda tatbikatların gerçekleştirilmesi sosyal bilgiler öğretim programında afet eğitimi hedefleri arasında bulunmaktadır (MEB, 2018). Deprem eğitimleri ile ilgili yılda en az bir kez tatbikat yapılması önerilmektedir (AFAD t.y.). Bununla beraber deprem tatbikatında akılda kalan kesitler sorulduğunda öğretmen adaylarının bir kısmı kurallara uygun olarak gerçekleştirildiğini diğer bir kısmı ise o ana ilişkin sadece yaşanan kargaşayı hatırladığını dile getirmiştir. Deprem tatbikatının bir kaos ya da karmaşa ortamı şeklinde hatırlanması uygulamayı gerçekleştiren okul yönetiminin veya öğretmenlerin bu konuda yeterince deneyimli olmaması ile açıklanabilir. Çocukların panik halinde hareket etmemesi için okul personelinin tamamı gereken bilgileri ve uygulamalı eğitimleri önceden almalıdır.

Öğretmen adaylarının doğal afet sonrası kurtarma çalışmalarında yer alma durumları incelendiğinde yalnızca dört katılımcının 24 Ocak 2020 Sivrice-Elâzığ Depreminde gıda temin etmek suretiyle vatandaşlara yardımcı olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç, öğretmen adaylarının doğal afet eğitimi almamış olmalarına ya da buldukları şehirlerde yıkıcı bir deprem deneyimi yaşayan öğretmen adayı sayısının az olmasına bağlanabilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının deprem kavramı için yaptıkları tanımların; Şahin, vd.'nin (2004) tanımı ile örtüştüğü belirlenmiştir. Şahin vd. (2004) depremi "*yer kabuğundaki kısa süreli hareketler sonucu meydana gelen sarsıntılar*" şeklinde ifade etmektedir. Buna göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının depremi bilimsel olarak doğru tanımladığı çıkarımına varılmıştır. Lisans eğitimi sırasında alınan coğrafya ile ilgili derslerin öğretmen adaylarının depremi doğru biçimde tanımlamalarına katkı sunduğu düşünülmektedir. Bu sonuç Öcal'ın (2007) çalışmasıyla uyumludur. Öcal (2007) ilköğretim öğretmen adaylarının deprem bilgi düzeylerini incelediği çalışmada sosyal

bilgiler öğretmen adaylarının genel deprem bilgisine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen adaylarının neredeyse tamamı deneyimlemiş oldukları depremlerde panik, korku ve çaresizlik duygularını yoğun bir şekilde yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu bulgu, Karakuş (2019) ile Değirmençay ve Çin'in (2016) çalışmalarında ulaşılan sonuçlar ile paraleldir. Karakuş (2019) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının doğal afet kavramına yönelik algılarını kelime ilişkilendirme testini kullanarak incelemiş ve öğretmen adaylarının depremi, korku, yıkım, ölüm gibi psikolojik unsurlarla ilişkilendirdiğini ortaya koymuştur. Değirmençay ve Çin, (2016) ise deprem kapsamındaki araştırmaları incelemiş ve depremin öğrenciler tarafından korku, ölüm, kaygı, panik vb. olumsuz duygularla değerlendirildiğini saptamıştır. Gerçekten de birçok çalışmada deprem anında en yoğun hissedilen duyguların korku, panik ve çaresizlik olduğu görülmüştür (Öztürk, 2013; Şeker & Akman, 2014; Yalman & Yalman, 2019). Öyle ki Demirkaya'nın (2007) araştırmasında yer alan katılımcıların %90.9'u depremin korku yarattığını belirtmiştir.

Çalışmada öğretmen adaylarının deprem çantası hazırlama konusunda davranışsal olarak eksik oldukları görülmüş; bilişsel açıdan yine önemli bir kısmının hiçbir bilgiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Hâlbuki doğal afet yönetiminde en önemli boyutlardan biri afet anı ve sonrası için tedarikli olmaktır. Bu önemine paralel olarak Sosyal bilgiler öğretim programında afet eğitimi kazanımlarından biri olarak karşımıza çıkan "*Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapar.*" hedefi kapsamında deprem çantası hazırlığı konusuna değinilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2018). Karancı (2007), bireylerin afet anı ve afet sonrasını düşünerek önceden yiyecek, içecek, giysi gibi malzemeleri stoklamasının hayatlarını kolaylaştıracağını ifade etmiştir. Bu bağlamda bireylerin deprem çantası hazırlama konusundaki duyarlılığı artırılmalı, bireylere deprem çantalarının hazırlanması ve düzenli aralıklarla kontrol edilmesinin önemi hatırlatılmalıdır.

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının deprem hazırlık bilgileri; deprem sırasında açık alanda ve kapalı alanda yapılması gerekenler ve enkaz altında yapılacaklar şeklinde sorgulanmıştır. Elde edilen bulgular neticesinde öğretmen adaylarının deprem anında kapalı alanda iken yapılması gerekenler konusunda en fazla hayat üçgeni oluşturma konusunda bilgi sahibi oldukları saptanmıştır. Ardından panik yapılmaması, sabitlenmemiş eşyalar ile balkon, merdiven ve asansörlerden uzak durulması konusunda yeterli bilgiye sahip oldukları görülmüştür. Bu sonuçlar Çoban, vd.'nin (2017) çalışmasıyla uyumludur. Yine öğretmen adaylarının açık alanda yapılması gerekenler konusunda bilgi sahibi oldukları anlaşılmıştır. Öte yandan katılımcıların enkaz altında iken yapılması gerekenler konusundaki bilgilerinin temel düzeyde kaldığı tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının deprem hazırlığı konusundaki bilgi düzeyleri genel olarak değerlendirildiğinde doğal afet eğitimi dersi almamış olsalar da deprem anında yapılması gerekenler konusundaki bilgi düzeylerinin yüksek olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuç Öcal (2007) tarafından yapılan çalışmayla örtüşmektedir. Öcal (2007) çalışmasında ilköğretim aday öğretmenlerinin deprem bilgi düzeylerini incelemiştir. Söz

konusu araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının deprem tatbikatı, deprem anı ve sonrasındaki davranış şekilleri hakkında doğru bilgilere sahip olduğu çıkarımına varılmıştır. Benzer şekilde Sözcü ve Aydınöz (2019) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının doğal afet okuryazarlık bilgi düzeylerinin orta düzeyin kısmen üzerinde olduğunu rapor etmiştir. Dolayısıyla bu araştırma sonucunun diğer araştırmalarla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Öğretmen adaylarının deprem anında yapılması gerekenler konusundaki bilgi düzeylerinin yüksek olmasında, yaşanan son depremlerin, deprem uzmanlarının olası deprem tahminlerinin medyada sıklıkla yer bulmasının, 2021 yılının deprem yılı ilan edilmesinin, deprem ve doğal afetlere yönelik medya araçlarında yayınlanan kamu spotlarının etkili olduğu düşünülmektedir. Ancak deprem eğitimi uzmanlık isteyen bir alandır. Yapılan araştırmalara göre deprem konusunun informal ortamlarda rastgele öğretilmesi kavram yanlışlarına sebep olmaktadır (Öcal vd., 2016). Bu nedenle afet eğitimlerinin okullarda verilerek bilinç düzeyinin erken yaşlarda oluşturulması önem taşımaktadır. Depremle ilgili bilgileri okulda öğretmeninden öğrenen öğrencilerin depremle ilgili bilgileri aile, medya veya diğer iletişim araçlarından alan öğrencilere kıyasla daha bilimsel olmaktadır (Tsai, 2001). Bu bağlamda öncelikle öğretmen adaylarının lisans dönemi içerisinde, doğal afetler ve doğal afetlerden korunma yöntemlerine yönelik dersin yanında çeşitli etkinliklere de katılmaları sağlanmalıdır.

Yazar Katkı Oranı

Tüm yazarlar makalenin tüm süreçlerinde eşit oranda rol almışlardır. Tüm yazarlar çalışmanın son halini okumuş ve onaylamıştır.

Çatışma Beyanı

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışma için etik kurul onayı Dicle Üniversitesi Etik Kurulu'ndan alınmıştır (Sayı: 22875; Tarih: 12.02.2021).

Kaynaklar

- Adiyoso, W., & Kanegae, H. (2012). The effect of different disaster education programs on tsunami preparedness among schoolchildren in Aceh, Indonesia. *Disaster Mitigation of Cultural Heritage and Historic Cities*, 6, 165-172.
- AFAD (2018). *Deprem öncesi, anı ve sonrası alabileceğiniz önlemleri biliyor musunuz?* <https://www.afad.gov.tr/deprem-oncesi-ani-ve-sonrasi-alabileceginiz-onlemleri-biliyor-musunuz> adresinden alınmıştır.
- AFAD (t.y.). *Afete hazırlıklı okul*. <https://www.afad.gov.tr/afadem/afete-hazir-okul> adresinden alınmıştır.
- Aksoy, B., & Sözen, E. (2014). Evaluation of the opinions of high school students on earthquake training delivered in geography course with different variants (example of Düzce province). *Uşak University Journal of Social Sciences*, 7(1), 279-297.

- AKUT. *Deprem sırasında yapılması gerekenler nelerdir?* <https://afet.akut.org.tr/deprem-sirasinda-ne-yapilmasi-gerekenler-nelerdir/> adresinden alınmıştır.
- Başbüyük, A. (2004). Earthquake knowledge of adolescents and examining the effective factors. *Milli Eğitim Dergisi*, 161.
- Basnet, B. K. (2020). Earthquake and its impacts on education: Aftemath Nepal Quake 2015. *The European Educational Researcher*, 3(3), 101-118. <http://dx.doi.org/10.31757/euer.332>
- Boğaziçi Üniversitesi AFAD Birimi. *Deprem anında yaşam üçgeni oluşturun*. http://boun.edu.tr/tr_TR/Content/Deprem_Aninda_Yapilmasi_Gerekenler/Deprem_Aninda_Yapilmasi_Gerekenler adresinden alınmıştır.
- Bozkurt, Ö. (2021). Afet farkındalık kültürü ve 2021 Türkiye afet eğitim yılı. *İdarecinin Sesi*, 199, 52-57.
- Çavuş, R., & Balçın, M. D. (2020). Deprem eğitim merkezi gezisinin ortaokul öğrencilerinin depreme yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 55-72.
- Çoban, M., Sözbilir, M., & Gökteş, Y. (2017). Deprem deneyimini yaşamış kişilerin deprem öncesi hazırlık algılarının belirlenmesi: Bir durum çalışması. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 22(37), 113-134. <http://dx.doi.org/10.17295/ataunided.281721>
- Değirmençay, Ş., & Cin, M. (2016). Türkiye'deki deprem eğitimi araştırmaları: Betimsel içerik analizi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 301-314.
- Değirmenci, Y., Kuzey, M., & Yetişensoy, O. (2019). Sosyal bilgiler ders kitaplarında afet bilinci ve eğitimi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 33-46. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.591345>
- Demirci, A., & Yıldırım, S. (2015). İstanbul'da ortaöğretim öğrencilerinin deprem bilincinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 207, 89-117.
- Demirkaya, H. (2007). İlköğretim öğrencilerinin deprem kavramı algılamaları ve depreme ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 68-76.
- Demiröz, N. (2019). *İlköğretim kurumlarında öğrencilerin deprem, yangın ve tahliye konusunda bilgi durum tespitlerinin yapılması* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Gedik Üniversitesi.
- İzmir'deki 4.1'lik. (2020). İzmir'deki 4.1'lik depremden korktu, 7'nci kattan atladı. *Habertürk*. <https://www.haberturk.com/izmir-deki-4-1-lik-depremden-korktu-7-nci-kattan-atladi-haberler-2746765> adresinden alınmıştır.
- Hurnen F. R., & McClure, J. (1997). The effect of increased earthquake knowledge on perceived preventability of earthquake damage. *Australasian Journal of Disaster and Trauma Studies*, 1(3). <http://trauma.massey.ac.nz/issues/1997-3/mcclure1.htm>
- Johnston, D., Tarrant, R., Tipler, K., Coomer, M., Pedersen, S., & Garside, R. (2011). Preparing schools for future earthquakes in New Zealand: lessons from an evaluation of a Wellington school Exercise. *The Australian Journal of Emergency Management*, 26(1), 24-30.
- Kadioğlu, M. (2008). Afet zararlarını azaltmanın temel ilkeleri. Kadioğlu, M. ve Özdamar, E., (Ed.), *Sel, Heyelan*

- ve Çığ için Risk Yönetimi içinde (s. 251-276). JICA Türkiye Ofisi Yayınları.
- Kadioğlu, M. (23-25 Mart 2005). *Afete hazırlık ve afet bilinci eğitiminde verilen mesajların standardizasyonu*. Deprem Sempozyumu, Kocaeli Üniversitesi, Veziroğlu Kampusu Yer ve Uzak Bilimleri Araştırma Merkezi.
- Karakuş, U. (2013). Depremi yaşamış ve yaşamamış öğrencilerin deprem algılarının, metafor analizi ile incelenmesi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 18(29), 97-116.
- Karakuş, U. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının doğal afet kavramlarına ilişkin algılarının kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(3), 735-751. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.546103>
- Karancı, A. N. (5-7 Aralık 2007). *Afet yönetiminde halk katılımının önemi*. Afet Yönetiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri Afet Sempozyumu.
- Kırıkkaya, E. B., Ünver, A. O., & Çakın, O. (2011). Teachers Views on the topic of disaster education at the field on elementary science and technology curriculum. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(1), 24-42.
- Maryani, E. (2021). The role of education and geography on disaster preparedness. *IOP Conf. Series: Earth and Environmental Science*, 683(1), 1-9. <https://doi.org/10.1088/1755-1315/683/1/012043>
- MEB (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf> adresinden alınmıştır.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book* (2nd ed.). Sage.
- 6.5 büyüklüğündeki. (2014). 6.5 büyüklüğündeki deprem üç bölgeyi salladı. *Milliyet*. <https://www.milliyet.com.tr/gundem/6-5-buyuklugundeki-deprem-uc-bolgeyi-salladi-1887179> adresinden alınmıştır.
- Naimi, S., & Tufan, T. (2021). Olası İstanbul depremi ile yapılan kentsel dönüşüm çalışmaları ve alınan önlemlerin irdelenmesi. *Aurum Mühendislik Sistemleri ve Mimarlık Dergisi*, 5(1), 89-108. <https://doi.org/10.53600/ajesa.564197>
- Öcal, A. (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde deprem eğitiminin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 169-184.
- Öcal, A. (2007). İlköğretim aday öğretmenlerinin deprem bilgi düzeyleri üzerine bir araştırma *Mehmet Akif Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 104-110.
- Öcal, A. (2011). The relationship between earthquake knowledge and earthquake attitudes of disaster relief staffs. *Disaster Advances*, 4(1), 19-24.
- Öcal, A., Yıldırım, E., Yakar, H., & Erdoğan, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının afetlere yönelik inanışlarının incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 59-72.
- Öztürk, M. K. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının deprem deneyimleri üzerine bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 308-319.
- Panic, M., Kovaceic-Majkic, J., Miljanovic, D., & Miletic, R. (2013). Importance of natural disaster education – Case study of the earthquake near the city of Kraljevo. *J. Geogr. Inst. Cvijic*, 63(1), 75-88.
- Ross K. E. K., & Shuell, T. J. (1993). Children's beliefs about earthquakes. *Science education*, 77(2), 191-205.
- Rüstemli A., & Karancı A.N. (1999). Correlates of earthquake cognitions and preparedness behavior in a victimized population. *The Journal of Social Psychology*, 139(1), 91-101.
- Şahin, C. (1991). *Türkiye afetler coğrafyası*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.
- Şahin, C., Doğanay, H., & Özcan, N. A. (2004). *Türkiye coğrafyası ve jeopolitiği (Fiziki beşeri-ekonomik-jeopolitik)*. (Genişletilmiş ikinci baskı). Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Şahin, İ., & Kılınç, T. (2016). Türkiye'de 1980-2014 yılları arasında görülen depremlerin ekonomik etkileri. *Siirt Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İktisadi Yenilik Dergisi*, 4(1), 33-42.
- Şeker, B., & Akman, E. (2014). Van depremi sonrası duygusal, bilişsel ve davranışsal tepkiler: Polis örnekleme incelemesi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(27), 215-231. <http://dx.doi.org/10.21550/sosbilder.269510>
- Şimşek, P., & Gündüz, A. (2021). A big earthquake awaits İstanbul: Mini review. *Afet ve Risk Dergisi*, 4(1), 53-60. <http://dx.doi.org/10.35341/afet.849816>
- Sözcü, U. (2020). Natural disaster literacy curriculum proposal. *Journal of Disaster and Risk*, 3(1), 70-79.
- Sözcü, U., & Aydınöz, D. (2019). Examining the natural disaster literacy levels of pre-service teachers according to some variables. *International Journal of Geography and Geography Education*, 40, 79-91.
- Tekin, Ö., & Dikmenli, Y. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının afet bilinci algısı ve deprem bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 258-271. <http://dx.doi.org/10.31592/aeusbed.811043>
- Tsai, C. C. (2001). Ideas about earthquakes after experiencing a natural disaster in Taiwan: An analysis of students' worldviews. *International journal of science education*, 23(10), 1007-1016.
- Türkoğlu, N. (2001). Türkiye'nin yüzölçümü ve nüfusunun deprem bölgelerine dağılışı. *Ankara Üniversitesi Türkiye Coğrafyası Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 8, 133-148.
- Yalman, N., & Yalman, Y. (2019). Deprem eğitiminin İstanbul'da ortaöğretim öğrencilerinin deprem bilincinin artırılmasına etkisi. *Atlas International Refereed Journal on Social Sciences*, 5(17), 140-155. <http://dx.doi.org/10.31568/atlas.284>
- YÖK. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>

Extended Summary

Introduction

When the curricula are examined, the social studies curriculum comes to the fore in disaster education and raising awareness of disasters (Değirmenci et al., 2019; Öcal, Yıldırım, Yakar, & Erdoğan, 2016). In the 4th, 5th and 6th grade, social studies textbooks, images and texts for disaster education are mostly included in the learning area of "*People, Places and Environments*". In the 7th grade social studies textbook, it is seen that disaster education is covered in the "*Global Connections*" learning area. Although disasters types frequently encountered in our country and throughout the world are included in the textbooks, it is observed that earthquakes are emphasized more. The effects of the earthquake, its sources, its causes, what to do before and during the earthquake are covered in the 4th grade book using both texts and visuals (Değirmenci et al., 2019). Of course, although it is necessary to include earthquakes in curricula and textbooks for effective earthquake education, it is not sufficient. The knowledge level of the social studies teacher candidates, who will employ the curriculum in the future, is also very determinative in the success of the curriculum objectives. Although the competency of teachers is tried to be improved with courses in the in-service training process, most of the teacher competencies are gained in undergraduate education. It is thought that this is also valid for the competencies related to earthquake education, and in this context, it is aimed to examine the knowledge levels of social studies teacher candidates about earthquakes.

Method

Qualitative and quantitative classification in scientific research is made according to the type of data collected in the research and the analysis methods used in the processing of the data in question (Gürbüz & Şahin, 2016: 104). In qualitative studies, data such as words and sentences, sound recordings, images, stories, and pictures are collected in order to answer the research question (Ilhan & Cetin, 2021: 164). As the data collected to determine the knowledge and awareness levels of teacher candidates in a possible earthquake situation are generally included in this scope, it can be said that this research is qualitative oriented. Convenience sampling method was used in the selection of the research participants. The study group of the research consisted of 79 pre-service teachers studying in the 3rd and 4th grades in the department of social studies teaching at a state university in Turkey. The study data were collected through a questionnaire form. The questionnaire was created utilizing the theoretical framework in the literature (AFAD, 2018; Boğaziçi University AFAD Unit, AKUT). There were a total of 13 items in the questionnaire, some of which were closed and some of them open-ended. The obtained data were analyzed via descriptive analysis technique. Descriptive analysis is used when the conceptual framework or themes of the research are clear and unequivocal apparent in the previous stages (Gürbüz & Şahin, 2016: 404). In present study, since the conceptual framework was determined previously, the data were analyzed in the light of the predetermined themes by means of the descriptive analysis method. In the descriptive analysis, direct quotations from the

participants' opinions are included in order to show the views in a remarkable way (Batdı, 2021). For this reason, direct quotations to be presented in the research were also selected during the coding process.

Findings, Discussion and Results

In the research, the number of pre-service teachers who received education or course within the scope of natural disaster management was quite low; it was determined that most pre-service teachers participated in the exercise at least once within the scope of formal education and could define the earthquake scientifically correctly. However, some of the teacher candidates stated that the earthquake exercises were carried out in accordance with the rules, while others stated that they only remembered the chaos experienced at that time. It was thought that the geography lessons taken during undergraduate education contributed to the correct definition of earthquake by prospective teachers. Another finding was that only four participants took part in post disaster recovery efforts. This finding can be explained by the fact that the teacher candidates have not received disaster training or the number of teacher candidates who have experienced a devastating earthquake was low. Almost all of the teacher candidates stated that they experienced intense feelings of panic, fear and helplessness in earthquakes they have experienced. In many studies, it was observed that the most intensely felt emotions during an earthquake were fear, panic and helplessness (Öztürk, 2013; Şeker & Akman, 2014; Yalman & Yalman, 2019). So much so that 90.9% of those who participated in Demirkaya's (2007) research stated that the earthquake gave fear. In addition, it was determined that pre-service teachers had significant deficiencies in terms of both behavioral and cognitive in preparing earthquake bags. However, one of the most important dimensions in disaster management is to be prepared for the moment and after the disaster. In parallel with this importance, it is aimed to address the issue of earthquake bag preparation within the scope of the objective of "*Makes the necessary preparations for disasters*", which is one of the objectives of disaster education in the Social Studies curriculum (Ministry of National Education, 2005). Karancı (2007) stated that considering the moment of the disaster and the aftermath of the disaster, it will make their lives easier if they stock food, drink and clothing beforehand. In this context, the sensitivity of individuals about preparing earthquake bags should be increased, and the importance of preparing earthquake bags and checking them at regular intervals should be reminded. Besides, it was found that pre-service teachers were knowledgeable about what to do indoors and outdoors during an earthquake, on the other hand, it was detected that their knowledge of what to do while under wreckage remained at a basic level. The results of the research showed that although they did not take a natural disaster education course, the knowledge level of teacher candidates about what to do in case of an earthquake is high.



Ekler

Ek-1: Araştırmada kullanılan anket formu

<p>Sayın Öğretmen Adayı; aşağıda sunulan anket formu yakın zamanda yaşadığımız ve artık sıklıkla deneyimlediğimiz doğal afetlerden biri olan depreme yönelik bilgi düzeyinizin tespitine yöneliktir.</p> <p>Uyarı: Lütfen cevaplarken mevcut bilgi ve deneyimlerinizi yazınız. Lütfen hiçbir maddeyi cevapsız bırakmayınız.</p> <p>Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek</p> <p>Sınıf düzeyi: () 3. Sınıf () 4. Sınıf</p> <p>Yaşınız: (Lütfen yazınız)</p>
<p>A. Şuana kadar bir doğal afet yönetimi dersi aldınız mı? () Evet () Hayır Cevabınız evet ise kapsamı hakkında bilgi verir misiniz?</p>
<p>B. Doğal afetlerle ilgili herhangi bir çalıştay, kurs, seminer ya da çevrimiçi ortamda düzenlenen bir etkinliğe katıldınız mı? () Evet () Hayır Cevabınız evet ise kapsamı hakkında bilgi verir misiniz?</p>
<p>C. Doğal afet eğitimi kapsamında hiç deprem tatbikatı yaptınız mı? () Evet () Hayır Cevabınız evet ise deprem tatbikatını ne zaman ve nasıl yaptığınızı hakkında bilgi verir misiniz?</p>
<p>D. Doğal afet sonrası kurtarma çalışmalarına katıldınız mı? () Evet () Hayır Cevabınız evet ise türünü ve neler yaptığınızı yazar mısınız?</p>
<p>1. Deprem nedir?(Lütfen yazınız)</p>
<p>2. En son yaşanan Elazığ depremini ya da daha önce deneyimlemiş olduğunuz bir deprem anını hatırlıyor musunuz? () Evet () Hayır Cevabınız evet ise o an neler hissettiğinizi yazar mısınız?</p>
<p>3. Bugüne kadar hiç deprem çantası hazırladınız mı? () Evet () Hayır Deprem çantasına nelerin konulacağını biliyor musunuz? () Evet () Hayır Cevabınız evet ise deprem çantasında bulunması gerekenleri yazar mısınız?</p>
<p>4. Deprem sırasında kapalı alandıysanız yapmanız gerekenleri biliyor musunuz? () Evet () Hayır Cevabınız evet ise deprem anında kapalı alanda yapılması gerekenleri yazar mısınız?</p>
<p>5. Deprem anında açık alandıysanız yapmanız gerekenleri biliyor musunuz? () Evet () Hayır Cevabınız evet ise deprem anında açık alanda yapılması gerekenleri yazar mısınız?</p>
<p>6. Depremde enkaz altında kalındığında yapılması gerekenleri biliyor musunuz? () Evet () Hayır Cevabınız evet ise enkaz altında iken yapılması gerekenleri yazar mısınız?</p>

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Argümantasyon Tabanlı Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Bilimsel Tartışma Düzeylerine Etkisi¹

The Effect of Argumentation Based Learning on Students' Scientific Discussion Levels in Social Studies Teaching

Figen Cevger^{2*}  ve Zekerya Akkuş³ 

²Amasya, Türkiye, figengedik2583@gmail.com

³Sosyal Bilgiler Bölümü, Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye, zakkus@atauni.edu.tr

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi (Received Date)

16.05.2021

Kabul Tarihi (Accepted Date)

10.12.2021

*Sorumlu Yazar

Figen Cevger

figengedik2583@gmail.com

Öz: Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretiminde argümantasyon tabanlı öğrenme yönteminin, öğrencilerin bilimsel tartışma düzeylerine etkisinin olup olmadığını tespit etmektir. 2016-2017 eğitim-öğretim yılında bir ortaokulda gerçekleştirilen bu çalışmaya 7. sınıf sosyal bilgiler öğrencilerinden 19'u kız, 20'si erkek olmak üzere toplam 39 öğrenci katılmıştır. Nitel yaklaşımın benimsendiği bu araştırma da doküman analizi yönteminden yararlanılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Dereceli puanlama anahtarı/Rubric" kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiş ve bulgular grafiklerle sunulmuştur. Araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda öğrencilerin genel başarılarının "iddia ve veri sunabilme" boyutu ile "destekleyici bilgi sunabilme" boyutunda daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin en fazla ilerleme gösterdikleri boyut ise "çürütücü bilgi sunabilme" boyutu olduğu tespit edilmiştir. Bireysel olarak yapılan çalışmalarda öğrencilerin "iddia ve veri sunabilme" boyutunda ilerleme sağladığı görülürken grup olarak yapılan çalışmalarda ise "gerekçe sunabilme" boyutu, "destekleyici bilgi sunabilme" boyutu ve "çürütücü bilgi sunabilme" boyutunda daha fazla ilerleme sağlandığı tespit edilmiştir. Araştırma sonunda, öğrencilerin bilimsel tartışma düzeylerinin orta seviyede olduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Sosyal bilgiler, argümantasyon, argümantasyon tabanlı öğrenme süreci, bilimsel düşünme

Abstract: The purpose of this study is to determine whether the argumentation based learning methods in social studies teaching affect students' scientific discussion levels. The study group of the research consists of a total of 39 students (19 girls-20 boys) who are 7th grade social studies students studying in a secondary school in the 2016-2017 academic year. The study adopts a qualitative approach and document analysis method. "Rubric" was used as data collection tool. The analysis of the obtained data was carried out with the descriptive analysis technique and the findings were presented in graphics. As a result of the analysis of the data obtained, the general success of the students is higher in the dimensions of "presenting claims and data" and "presenting supporting information". It was observed that the dimension in which the students made the most progress was "providing corosive information". In individual studies, progress has been made in the dimension of "presenting claims and data". In the studies conducted as a group, it has been determined that more progress has been achieved in the dimensions of "providing justification", "providing supporting information" and "providing rebuttal information". The scientific discussion levels of the students are at medium level.

Keywords: Social sciences, argumentation, argumentation based learning process, scientific thinking

Cevger, F. ve Akkuş, Z. (2022). Sosyal Bilgiler öğretiminde argümantasyon tabanlı öğrenme yönteminin öğrencilerin bilimsel tartışma düzeylerine etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 107-119. <https://doi.org/10.17556/erziefd.937938>

Giriş

Günümüzde öğrencilerin bilgiye nasıl ulaşacaklarını ve bir problemi nasıl çözeceklerini öğretmeye yönelik bir eğitim anlayışı içine girilmiştir (Çelikkaya & Kuş, 2009). Bu eğitim anlayışı ile tartışabilen, araştırabilen, iletişim kurabilen, daha çok düşünmeye yönelen ve yeni fikirler üretebilen bireyler yetiştirme amaçlanmaktadır (Yanpar, 2012). Dolayısıyla eğitimde bilgi aktarmadan ziyade düşünmeyi öğrenme ön plana çıkmıştır (Demirkaya, 2008). Bireyin düşünmeyi öğrenmesi farklı şekillerde düşünbilmesi ile mümkündür. Bu da bilimsel düşünme, problem çözme, yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi düşünme biçimlerinin kazanılması ile gerçekleşen bir durumdur (Özden, 2005).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretim programları ile bu becerilere sahip bireylerin yetişmesine hizmet etme amaçlanmakta ve bu programlar salt bilgi

aktarmadan ziyade bireysel farklılıkları dikkate alan, sade ve anlaşılır bir yapıda hazırlanmaktadır. Diğer öğretim programlarında olduğu gibi sosyal bilgiler dersi öğretim programında da eleştirel ve bilimsel düşünmenin bilimin gelişiminde çok önemli etken olduğu vurgulanmaktadır (MEB, 2018). Düşünme becerilerinin ön plana çıktığı bir öğretim alanı olan sosyal bilgilerin (Kıcırcı, 2006) amaçları arasında bireyin yaşadığı çevreyi ve toplumu tanıması, karşılaştığı problemleri çözebilmesi, farklı bakış açılarıyla düşünebilmesi yer almaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda öğrencileri doğru bilgiye ulaşmada bilimsel düşünmeyi temel alan, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlaki gözetken, bir problem karşısında görüşler belirten, eleştirel düşünme becerisine sahip bireyler olarak yetişmelerini sağlayan bir yöntem izlenmektedir (MEB, 2018). Bu yöntemlerden biri de görüş farklılıklarını ortaya çıkaran ve önemli tartışmaları çözüme kavuşturan sosyal, sözlü ve mantıksal bir faaliyet olan

¹ Bu çalışma, Doç. Dr. Zekerya Akkuş danışmanlığında Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı'nda Figen CEVGER tarafından 2018'de hazırlanan "Sosyal Bilgiler Dersinde Argümantasyon Tabanlı Öğrenme Yönteminin Kullanılmasının Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Bilimsel Düşünme Becerilerine ve Bilimsel Tartışma Düzeylerine Etkisi" başlıklı doktora tezi temel alınarak hazırlanmıştır.

argümantasyon yöntemidir (Van Eemeren, 1995, Van Eemeren & Grootendorst, 2004). Bu yöntem ile öğrenciler bilgiyi analiz eder, kendi bildiği doğruları gerekçelere dayandırır. (Oğuz & Demir, 2018). Tartışma ortamı sağlayan yöntemler ile öğrencilerin bakış açıları ve bir problemi çözüme kavuşturma becerileri gelişir. Bu amaca hizmet eden argümantasyon yönteminde sonuca ulaşmak için mantıksal gerekçe oluşturulur, karşıt argümanlar çürütülür ve birbiriyle yarışan düşünceler karşılaştırılır (Nussbaum & Sinatra, 2003). Bu yöntem ile öğrencilerin iddia ile kanıtlar arasında bağlantıyı kurabilmesi, iddia ve gerekçe arasındaki bağlantıyı kavrayabilmesi ve bilimsel anlamda eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilmesi sağlanır. Böylece öğrencilerin yersiz düşüncelerle körelmelerinin önüne geçilmiş olunur (Erduran, Simon, & Osborne, 2004).

Dolayısıyla sosyal bilgiler dersinde kazanımlarla ilgili güncel ve tartışmalı konuların, farklı tartışma teknikleri ile sınıfa taşınarak problem çözme, eleştirel düşünme, kanıt kullanma, karar verme ve araştırma becerileriyle ilişkilendirilmesi dikkat edilmesi gereken bir husustur (MEB, 2018). Bu açıdan sosyal bilgiler dersi ile argümantasyon tabanlı öğrenme yöntemi birbiriyle uyum içindedir (Bardsley & Bardsley, 2007, aktaran Lambert & Bleicher, 2017). Çünkü öğrencilerin argümantasyon yöntemini kullanarak toplumsal konularda daha etkili argümanlar geliştirebileceği gibi, sosyal bilgiler içinde yer alan sosyal ve siyasi konularda, argümantasyon yöntemi öğrencilere kaliteli argüman oluşturabilme fırsatı sunmaktadır (Nussbaum 2002, aktaran Torun & Şahin 2016). Öğrencilerin akıl yürütme yöntemlerini kullanmalarına yardımcı olan ve bilimsel etkinliklere katılımlarını sağlayan argümantasyon yöntemi ile öğrenciler bilgiyi analiz ederek bilimsel tartışma sürecine girmektedir. Böylece öğrencilerde bilimsel sorgulama gelişmektedir (Oğuz & Demir, 2018). Demokratik toplum için iyi bireyler yetiştirmeyi amaçlayan sosyal bilgiler, toplumsal ve insanla ilgili bilimlerden yararlanan bir programdır ve bireylere bilimsel bakış açısı kazandırmada çok büyük öneme sahiptir. Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin bilimsel bakış açısını geliştirecek yöntemlere yer verilmeli, bu amaçla hazırlanan etkinliklerle öğrenciler teşvik edilmelidir (Tunç Şahin & Say, 2010).

Ancak alan yazın incelendiğinde argümantasyon tabanlı öğrenme yöntemi ile ilgili çalışmaların ağırlıklı olarak Fen Bilimleri'nde olduğu görülmüş, argümantasyon tabanlı öğrenme yönteminin öğrencilerin bilimsel tartışma düzeylerine etkisi ile ilgili çalışmalara rastlanılmıştır (Aktaş, 2017; Çiftçi, 2016; Deveci, 2009; Hakyolu, 2010; Karışan, 2011; Öztürk, 2013; Yalçın Çelik, 2010). Dolayısıyla sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin bilimsel tartışma düzeylerinin süreç içindeki değişiminin ortaya konulmaya çalışıldığı bu çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle bu çalışmada argümantasyon tabanlı öğrenme yönteminin, 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde “Ülkeler Arası Köprüler” ünitesinin öğretiminde, öğrencilerin bilimsel tartışma düzeylerine etkisinin olup olmadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu alt soruya yanıt aranmıştır:

Argümantasyon tabanlı öğrenme yöntemi öğrencilerin “Bilimsel Tartışma Düzeyleri”ni nasıl etkilemektedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konulmasını sağlayan nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Verilerin elde edilmesinde, nitel veri toplama yöntemlerinden biri olan “doküman analizi” yönteminden faydalanılmıştır. Doküman analizi, yazılı ve görsel malzemelerin toplanıp incelenmesidir (Sönmez & Alacapınar, 2014). Doküman analizinden, nitel yöntemlerin kullanıldığı durumlarda ek bilgi elde etmek için yararlanıldığı gibi tek başına bir nitel araştırma yöntemi olarak da faydalanılır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Çalışma grubu

Bu çalışmanın çalışma grubunu Doğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir ilde 2016-2017 eğitim öğretim yılında 7/B sınıfında öğrenim gören 7. sınıf sosyal bilgiler öğrencilerinden 19'u kız, 20'si erkek olmak üzere toplam 39 öğrenci oluşturmaktadır.

Uygulama

Mevcut çalışmaya yönelik olarak öncelikli Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan (09.04.2021-04/06) etik kurul izni alınmıştır. Araştırmacı tarafından öncelikle 7. sınıf öğretmen kılavuz kitabından ünite kazanımları incelenerek uygulama yapılacak ünite belirlenmiştir. “Ülkeler Arası Köprüler” ünitesinin belirlenmesi nedeniyle, 7. sınıf sosyal bilgiler öğrencileri bu araştırma için çalışma grubu olarak seçilmiştir. Sınıflar, okul yönetimi tarafından belirlendiği için çalışma grubunu oluşturacak sınıfa rastgele karar verilmiştir. Daha sonra uygulama yapılacak sınıf grupları arası tartışmaya elverişli olacak şekilde düzenlenmiş, 5-6 kişiden oluşan toplam 7 gruba ayrılmıştır. Bu gruplar, sosyal bilgiler öğretmeninin görüşleri ve öğrencilerin daha önceki senelere ait başarı puanları dikkate alınarak oluşturulmuş, ayrıca grupların cinsiyet açısından homojen olmasına da özen gösterilmiştir.

Çalışma grubuna argümantasyon tabanlı öğrenme yöntemi 15 ders saatinde toplam 5 haftalık sürede uygulanmış, 7. sınıf “Ülkeler Arası Köprüler” ünitesi içinde yer alan konularla ilgili 8 adet çalışma yaprağı yaptırılmıştır.

Çalışma yapraklarının geliştirilmesi: Çalışma yaprakları araştırmacı tarafından ünite içinde yer alan kazanımlar ve konu alanı dikkate alınarak hazırlanmıştır. 1. kazanım doğrultusunda “I. Dünya Savaşı” konusu ile ilgili 4 çalışma yaprağı, 2. kazanım doğrultusunda “Dünya Alarm Veriyor” konusu ile ilgili 1 çalışma yaprağı, 3. kazanım doğrultusunda “Küresel Sorunlara Bireysel Çözüm” konusu ile ilgili 1 çalışma yaprağı ve 4. kazanım doğrultusunda “Ortak Mirasın Nöbetçileri” konusu ile ilgili 2 çalışma yaprağı olacak şekilde geliştirilmiştir. Bu etkinlikler konu alanına şöyle uyarlanmıştır:

Etkinlik 1'de, 19. ve 20. yüzyılda dünyada yaşanan gelişmeler doğrultusunda I. Dünya Savaşı'nın nedenlerinin öğrenilmesi amaçlanmıştır. Önce bireysel sonra grupça yaptırılan etkinlikte öğrencilerin iddia, veri, gerekçe arasında

mantıksal bağ kurmaları sağlanmış, grupların güçlü ve zayıf buldukları veri ifadelerini tartışmaları istenmiştir.

Etkinlik 2’de, 20. yüzyılda Osmanlı Devleti’nin durumu ve savaşa katılması açısından I. Dünya Savaşı’nın yorumlanması amaçlanmıştır. 3 ayrı iddianın öne sürüldüğü etkinlikte grupların argümantasyon öğelerini kullanarak tartışmaları istenmiştir.

Etkinlik 3’te, Osmanlı Devleti’nin savaştığı cephelerin öğrenilmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerden iddialarını gerekçelendirmeleri istenmiştir.

Etkinlik 4’te, I. Dünya Savaşı konusu ile ilgili farklı öğrencilerin fikirleri alınarak kavram haritası oluşturulmuş, kavramlar arası kurulan yanlış ilişkilere de yer verilmiştir. Öğrencilerden kavramlar arası ilişkileri açıklamaları ve hatalı buldukları ilişkileri gerekçelendirmeleri istenmiştir.

Etkinlik 5’te, küresel sorunların ne olduğunun öğrenilmesi amaçlanmıştır. Konu ile ilgili gazete haberleri iki arkadaşın diyalogu şeklinde verilen etkinlikte grupların argümantasyon öğelerini kullanarak tartışmaları istenmiştir.

Etkinlik 6’da küresel sorunların sebep ve sonuçlarının neler olduğunun öğrenilmesi amaçlanmıştır. Görsellerden yararlanılarak oluşturulan etkinlikte grupların argümantasyon öğelerini kullanarak tartışmaları istenmiştir.

Etkinlik 7’de, ortak miras öğelerinin kriterlerinin neler olduğunun öğrenilmesi amaçlanmıştır. Grupların argümantasyon öğelerini kullanarak tartışmaları istenilen etkinlikte delil kartları kullanılmıştır.

Etkinlik 8’de, ortak miras öğelerinin öneminin öğrenilmesi amaçlanmıştır. Etkinlikte yer alan hikâyede grupların argümantasyon öğelerini kullanarak tartışmaları istenmiştir.

Etkinlik 1 (grup çalışma), etkinlik 2, etkinlik 5, etkinlik 6, etkinlik 7 ve etkinlik 8’de iddia-veri-gerekçe-destekleyici ve çürütücü öğelere yer verilmiştir. Dereceli puanlama anahtarında bu etkinliklerde tüm kategoriler puanlanmıştır.

Etkinlik 1 (bireysel çalışma) iddia-veri-gerekçe-destekleyici öğelerine yer verilirken etkinlik 3 ve etkinlik 4’te iddia-veri-gerekçe öğelerine yer verilmiştir. Dereceli puanlama anahtarında bu etkinliklerde sadece bu kategoriler puanlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Dereceli Puanlama Anahtarı/Rubric kullanılmıştır. Bu veri toplama aracı ile öğrencilerin argümantasyon tartışmaları sırasında bilimsel tartışma düzeylerinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Argümantasyon etkinliklerinin yer aldığı 8 çalışma yaprağı analitik dereceli puanlama anahtarı ile puanlanmıştır.

Dereceli puanlama anahtarının geliştirilmesi: Bu araştırmada geliştirilen dereceli puanlama anahtarının geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları doğrultusunda gerçekleştirilen işlemler aşağıda verilmiştir.

Dereceli puanlama anahtarının geçerlik çalışmaları “içerik, yapı ve ölçüt” yönlerine dayalı olarak yapılmıştır. Değerlendirme aracının içerik alanını ne ölçüde örneklelediğine dikkat edilmiş, uygulama sürecinde öğrencide görmek istenilen beceriler göz önünde bulundurulmuştur. Değerlendirmede sadece bir ürünün ortaya konulması değil aynı zamanda süreç içinde öğrencilerin tartışma seviyelerinde yaşanan gelişmeleri de değerlendirmek amaçlanmıştır.

“Uzman Değerlendirme Formu” ile uzmanların görüşü alınmıştır. Değerlendirme formu farklı üniversite ve anabilim dalında görev yapan 5 uzman (1 Erkek, 4 Kadın; 1 Yüksek Lisans mezunu, 4 Doktora mezunu) tarafından değerlendirilmiştir.

Değerlendirmede “Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kısmen Katılıyorum, Katılmıyorum, Tamamen Katılmıyorum” seçeneklerinden oluşan beşli likert tipi kullanılmıştır. Uzmanların her bir ölçüte verdikleri yanıtların frekans tabloları aşağıda sunulmuştur.

Değerlendirme formunda yapılan eleştiriler ve öneriler doğrultusunda 2, 3, 6 ve 7. değerlendirme ölçütleri ile ilgili olan kısımlar tekrar ele alınmıştır. İfadelerin, öğrenci çalışmalarını daha somut şekilde puanlaması, örneğin, hangi durumda 5 (mükemmel), hangi durumda (4) çok iyi, hangi durumda (3) iyi, hangi durumda (2) orta, hangi durumda (1) kabul edilebilir, hangi durumda 0 (yeterli değil) şeklinde bir puanlama yapılması konusunda uzman görüşleri dikkate alınarak ifadeler tekrar gözden geçirilmiştir. Önce 5 puanlama düzeyi olan Rubrik, 6 puanlama düzeyi olacak şekilde yeniden düzenlenmiştir. Her ölçüt için 6 farklı başarı derecesi oluşturulan değerlendirme ölçütü için daha uygun ifadeler yer verilmiştir. Değerlendirme 0 ile 5 puan arasında yapılmıştır.

Tablo 1. Uzman görüşü frekans tablosu

Değerlendirme Ölçütleri	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		Tamamen Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.ölçüt	5	100	-	-	-	-	-	-	-	-	5	100
2.ölçüt	2	40	2	40	-	-	1	20	-	-	5	100
3.ölçüt	2	40	1	20	1	20	1	20	-	-	5	100
4.ölçüt	2	40	2	40	-	-	-	-	-	-	4	80
5.ölçüt	1	20	2	40	1	20	-	-	-	-	4	80
6.ölçüt	1	20	2	40	1	20	1	20	-	-	5	100
7.ölçüt	-	-	4	80	-	-	1	20	-	-	5	100

Dört ölçütten oluşan dereceli puanlama anahtarında öğrencilerin bilimsel tartışma sürecinde ne düzeyde bilimsel düşünebildiklerini puanlamak için;

- iddia ve veri sunabilme,
- gerekçe sunabilme,
- destekleyici bilgi sunabilme,
- çürütücü bilgi sunabilme şeklinde değerlendirme ölçütleri belirlenmiş, puanlama anahtarının geçerli ve kullanışlı olması amaçlanmıştır.

Dereceli puanlama anahtarının güvenilirliği ise değerlendirme puanlarının tutarlı oluşunu ifade etmektedir. Farklı değerlendirenler tarafından aynı puanın verilmesi ve her değerlendiriliste de puanın aynı olması gerekmektedir (Moskal & Leydens, 2000). Bu doğrultuda, argümantasyon tabanlı öğrenme yöntemi ile öğretimin yapıldığı süreçte çalışma grubuna uygulanan çalışma yapıları “Dereceli Puanlama Anahtarı/Rubric” ile 3 ayrı puanlayıcı tarafından puanlanmıştır. Puanlayıcılar sosyal bilgiler öğretmeni, sınıf öğretmeni ve araştırmacıdan oluşmaktadır. 7 grubun (1.2.5.6.7.8. etkinlik) çalışma yapıları ve 39 öğrencinin (1.3.4. etkinlik) bireysel çalışma yapıları SPSS programında Tablo 2 ve Tablo 3’te verilen “sınıf içi korelasyon katsayısı” ile hesaplanmıştır.

Sınıf içi korelasyon katsayısı ile homojen ölçümlerin yani aynı deney şartları altında yer alan deneklerden farklı değerlendiricilerin yaptığı sürekli ölçümlerin uyumu analiz edilir (Erdoğan, 2004). Farklı değerlendiricilerin yaptıkları ölçüm sonuçları tutarlılık ve uyum olmak üzere iki farklı açıdan ele alınmaktadır. Tüm değerlendiricilerin başka bir katılımcıya göre daha fazla ya da az verdikleri puanlar arasındaki ilişki tutarlılıktır. Farklı değerlendiricilerin ne kadar benzer puan verdikleri ise uyumdur (Can, 2016). Araştırmada Mutlak Uyum sorgulanmıştır. Değerlendiriciler rastgele belirleniyorsa rastgele etki modeli, değerlendiriciler araştırmacı tarafından belirleniyorsa iki yönlü karma etki modeli kullanılmalıdır (Erdoğan, 2004). Puanlayıcılar 7. sınıf deneyimi olan sosyal bilgiler öğretmeni, araştırmacı ve sınıf öğretmeninden oluştuğundan, Can (2016)’ın ifade ettiği farklı durumlardaki uyumu sorgulamak için kullanılan “iki yönlü karma etki” modeli tercih edilmiştir.

Tablo 2. Dereceli puanlama anahtarının puanlama düzeyine göre, 7 gruba uygulanan etkinliklere (1. 2. 5. 6. 7. ve 8. etkinlik) verilen puanların, puanlar arası uyumu ve güvenilirlik katsayısı

Puanlayıcılar	N	X	SS	SKK	p
Puanlayıcı 1	7	68,71	6,79		
Puanlayıcı 2	7	69,28	8,53	,854	,000
Puanlayıcı 3	7	68,14	8,82		

Tablo 2’de görüldüğü üzere, Puanlayıcı 3’ün (X=68,14) diğerlerine göre düşük puan verdiği, Puanlayıcı 1’in (S=6,79) daha tutarlı puanlama yaptığı, Puanlayıcı 2 (S=8,53) ve

Puanlayıcı 3’ün (S=8,82) daha serbest davranarak daha geniş aralıkta puan verdiği görülmektedir. Sınıf içi korelasyon katsayısı 0,85 olarak bulunmuştur. Bu durumda puanlayıcılar arasında bir uyum söz konusudur (%95 GA 0,57-0,97).

7 grubun 1.2.5.6.7.ve 8. etkinliklerde dereceli puanlama anahtarında yer alan 4 ayrı ölçüte (iddia-veri sunabilme, gerekçe sunabilme, destekleyici bilgi sunabilme, çürütücü bilgi sunabilme) verilen puanların iç tutarlılığını gösteren Cronbach’s Alpha değeri=0,94’tür.

Tablo 3. Dereceli puanlama anahtarının puanlama düzeyine göre, 39 öğrenciye uygulanan etkinliklere (1. 3. ve 4. etkinlik) verilen puanların, puanlar arası uyumu ve güvenilirlik katsayısı

Puanlayıcılar	N	X	SS	SKK	p
Puanlayıcı 1	39	19,46	6,45		
Puanlayıcı 2	39	18,41	6,16	,963	,000
Puanlayıcı 3	39	19,38	6,33		

Tablo 3 incelendiğinde, Puanlayıcı 2’nin (X=18,41) diğerlerine göre düşük puan verdiği, aynı zamanda Puanlayıcı 2’nin (S=6,16) daha tutarlı puanlama yaptığı, Puanlayıcı 1’in (S=6,45) ve Puanlayıcı 3’ün (S=6,33) puanlamada daha serbest davranarak daha geniş aralıkta puan verdikleri görülmektedir. Sınıf içi korelasyon katsayısı 0,96 olarak bulunmuştur (%95 GA 0,92-0,98). Bu durumda puanlayıcılar arasında bir uyum söz konusudur.

39 öğrencinin 1. 3.ve 4. etkinliklerde dereceli puanlama anahtarında yer alan 4 ayrı ölçüte (iddia-veri sunabilme, gerekçe sunabilme, destekleyici bilgi sunabilme, çürütücü bilgi sunabilme sunabilme) verilen puanların iç tutarlılığını gösteren Cronbach’s Alpha değeri=0,99’dur.

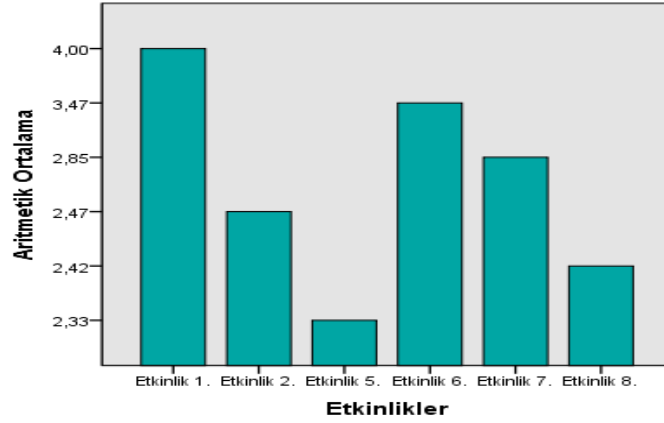
Veri Analizi

Argümantasyon tabanlı öğrenme yöntemine uygun oluşturulan çalışma yapıları çalışma grubuna uygulanmış, öğrencilerinden elde edilen verilerin betimsel analizi yapılmıştır. Öğrencilerin ünite boyunca yapmış olduğu çalışma kağıtları, Dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirilmiştir. Dereceli puanlama anahtarının alt boyutlarının ayrı ayrı analizi için SPSS-22 istatistik paket programı kullanılmış, öğrencilerin bilimsel tartışma düzeylerinin betimsel istatistikleri (puan ortalamaları alınarak) yapılarak, bulgular grafiklerle gösterilmiştir.

Bulgular

İddia ve Veri Sunabilmeye İlişkin Bulgular ve Yorum

Dereceli Puanlama Anahtarı/Rubric’in “iddia ve veri sunabilme” alt boyutundan öğrencilerin grupça aldıkları puanların süreç içinde nasıl bir değişim gösterdiği incelenmiştir. Öğrencilerin iddia ve veri sunabilme alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının etkinliklere göre dağılımı Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Öğrencilerin grup olarak çalışılan tüm etkinlikler boyunca “iddia ve veri sunabilme” boyutundan aldıkları ortalama puanları gösteren grafik

Şekil 1’de gösterilen grup puan ortalamalarına bakıldığında “iddia ve veri sunabilme” boyutunda; öğrencilerin yöntemi kavramalarına yardımcı olması sebebiyle, konu ile ilgili birçok bilginin verildiği 1.etkinlikte öğrencilerin daha başarılı oldukları görülmüştür. Öğrenciler bu bilgilerden faydalanarak iddia ve veri sunabilmiştir. Ancak diğer etkinliklerde daha kısa bilgilere yer verilmiştir. Öğrencilerin bu etkinliklerde daha düşük başarı gösterdiği belirlenmiştir. En düşük puan ortalaması etkinlik 5’te görülmüştür.

İddia ve veri sunabilme boyutunda grupça yapılan tüm etkinliklerin puan ortalaması 4 (çok iyi), 3 (iyi) ve 2 (orta) düzeyde olduğu görülmüştür. Tüm etkinliklerde dereceli puanlama anahtarının 0 (yetersiz) ve 1 (kabul edilebilir) ile 5 (mükemmel) düzeylerinde puan ortalaması olmamıştır.

Grupça Yapılan Etkinliklerde İddia ve Veri Sunabilme Boyutuna Ait Argüman Örneği:

2 (orta) düzeyde iddia ve veri sunabilme örneği: “Çalışma kağıdında yazılı sunulan verilerin veya soruların konu ile ilişkisi kuruldu. İddia oluşturuldu. Savunulan iddia ile ilgili bir doğru veri açık anlaşılır şekilde ifade edildi”.

Veri: “İnsan sanayiye geliştirince başka sorunlar da ortaya çıkar, sanayi sağlığımız kadar önemli değildir”.

İddia: “Kirlenmemiş, bozulmamış bir dünya insan sağlığı ve tüm canlılar için daha önemlidir”.

(5. Etkinlik-Yıldızlar Grubu).

Dereceli Puanlama Anahtarı/Rubric’in “iddia ve veri sunabilme” alt boyutundan öğrencilerin bireysel olarak aldıkları puanların süreç içinde nasıl bir değişim gösterdiği incelenmiştir. Öğrencilerin iddia ve veri sunma alt

bölümünden aldıkları puan ortalamalarının etkinliklere göre dağılımı Şekil 2’de verilmiştir.

Şekil 2’de gösterilen puan ortalamalarına bakıldığında “iddia ve veri sunabilme” boyutunda; öğrencilerin bireysel çalışmada da konu ile ilgili birçok bilginin yer aldığı 1.etkinlikte başarılı oldukları görülürken, öğrencilerden kendi bilgilerini kullanarak iddia ve veri sunmaları istenilen etkinliklerde daha düşük puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. 3. Etkinlik en düşük puan ortalamasının görüldüğü etkinlik olmuştur. Bu boyutta iniş çıkışlar olmakla beraber başarı düzeyinde artış olduğu belirlenmiştir. İddia ve veri sunabilme boyutunda bireysel olarak yapılan etkinliklerin puan ortalamasına bakıldığında 4 (çok iyi), 3 (iyi) ve 2 (orta) düzeyde başarı sağlandığı görülmüştür. Tüm etkinliklerde dereceli puanlama anahtarının 0 (yetersiz) ve 1 (kabul edilebilir) ile 5 (mükemmel) düzeylerinde puan ortalaması olmamıştır.

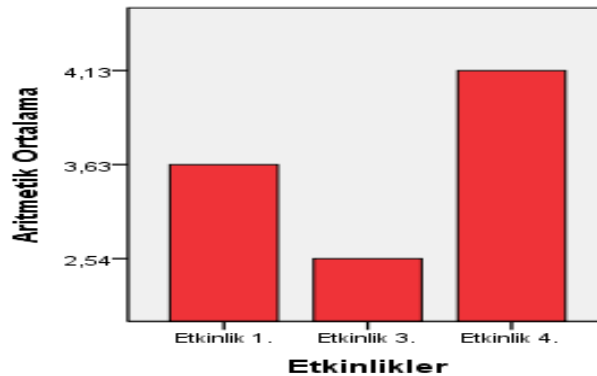
Bireysel Yapılan Etkinliklerde İddia ve Veri Sunabilme Boyutuna Ait Argüman Örneği:

3 (iyi) düzeyde iddia ve veri sunabilme örneği: “Çalışma kağıdında yazılı sunulan verilerin veya soruların konu ile ilişkisi kuruldu. İddia oluşturuldu. Konu çok boyutlu ele alındı. Savunulan iddia ile ilgili iki doğru veri açık anlaşılır şekilde ifade edildi”.

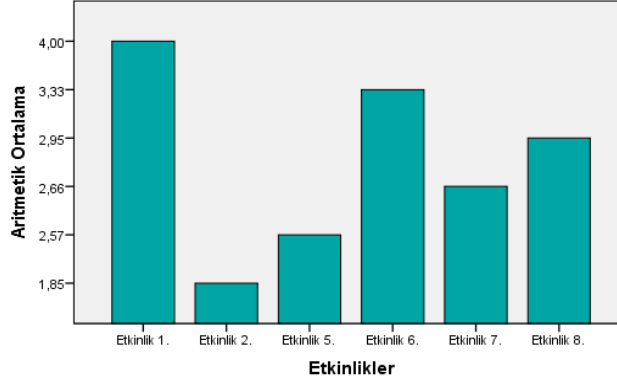
Veri: “Osmanlı Devleti Ruslarla ilk kez Kafkas cephesinde savaştı”.

İddiam: “Kafkas cephesi Osmanlı Devleti’nin doğuda savaştığı ilk cephedir”.

Veri: “Suriye- Filistin cephesinde İngilizlerle mücadele edildi”.



Şekil 2. Öğrencilerin bireysel olarak çalışılan tüm etkinlikler boyunca “iddia ve veri sunma” boyutundan aldıkları ortalama puanları gösteren grafik



Şekil 3. Öğrencilerin grup olarak çalışılan tüm etkinlikler boyunca “gerekçe sunabilme” boyutundan aldıkları ortalama puanları gösteren grafik

İddiam: “Suriye-Filistin cephesinde Fransızlarla mücadele edilmemiştir”.

Veri: “Çanakkale cephesi Osmanlı Devleti’nin kazandığı cephedir”.

İddiam: “Çanakkale cephesi Osmanlı Devleti’nin zaferiyle sonuçlanan bir cephedir”.

(3. Etkinlik-Yıldızlar Grubu-Öğrenci-B.Ö).

Gerekçe Sunabilmeye İlişkin Bulgular ve Yorum

Dereceli Puanlama Anahtarı/Rubric’in “gerekçe sunabilme” alt boyutundan öğrencilerin grupça aldıkları puanların süreç içinde nasıl bir değişim gösterdiği incelenmiştir.

Öğrencilerin gerekçe sunabilme alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının etkinliklere göre dağılımı Şekil 3’te verilmiştir.

Şekil 3’te gösterilen puan ortalamalarına bakıldığında “gerekçe sunabilme” boyutunda; öğrencilerin konu ile ilgili bilgilerin verildiği Etkinlik 1’de daha başarılı oldukları görülürken, öğrencilerden kendi bilgilerini kullanarak neden sonuç ilişkisi kurmaları istenilen etkinliklerde daha düşük başarı gösterdikleri görülmektedir. Bu bölümde 2. Etkinlik en düşük puan ortalamasına sahip etkinlik olurken daha sonraki etkinliklerde iniş çıkışlar olsa da artan bir başarı olduğu görülmüştür. Gerekçe sunabilme boyutunda grupça yapılan etkinliklerde dereceli puan ortalamasında 4 (çok iyi), 3 (iyi), 2 (orta) ve 1 (kabul edilebilir) düzeyde başarı sağlanmıştır. Tüm etkinliklerde dereceli puanlama anahtarının 0 (yetersiz) ile 5 (mükemmel) düzeylerinde puan ortalaması olmamıştır.

“Gerekçe sunabilme” alt boyutundan öğrencilerin bireysel aldıkları puanların süreç içinde nasıl bir değişim gösterdiği incelenmiştir. Öğrencilerin gerekçe sunabilme alt boyutundan

aldıkları puan ortalamalarının etkinliklere göre dağılımı Şekil 4’de verilmiştir.

Grupça Yapılan Etkinliklerde Gerekçe Sunabilme Boyutuna Ait Argüman Örneği:

4 (çok iyi) düzeyde gerekçe sunabilme örneği: “Birden fazla mantıklı gerekçe sunuldu. Neden-sonuç ilişkisi eksik kuruldu”.

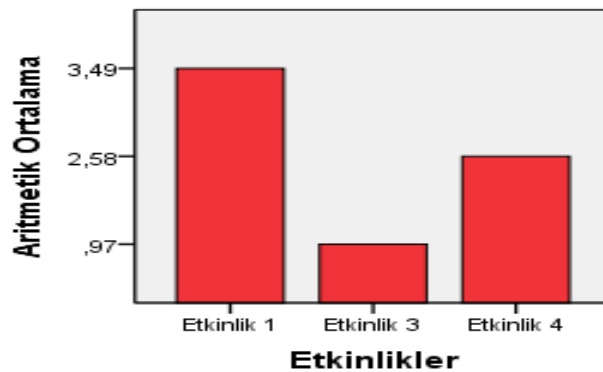
Veri: “Küresel ısınma sonucu çevre kirliliği, buzulların erimesi, insanların açlık sorunları ve hayvanların soyunun tükenmesi gibi problemler vardır”.

İddia: “Bizce, küresel sorunlardır”.

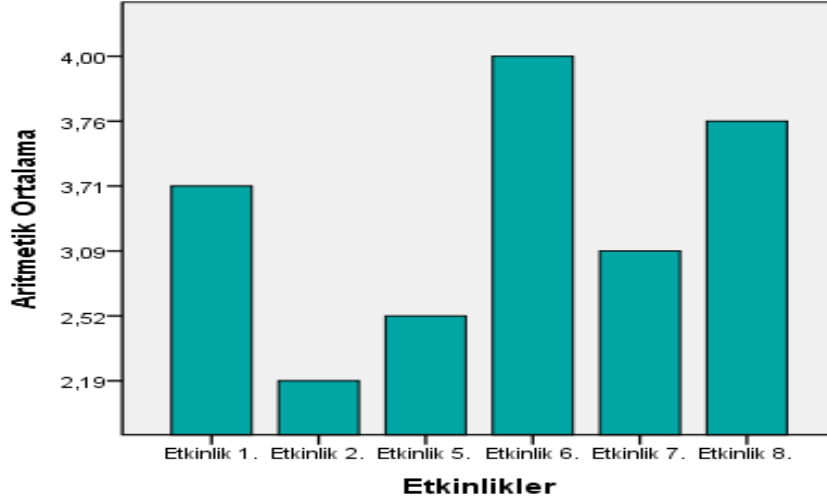
Gerekçe: “Çünkü küresel ısınma sonucu dünyayı ilgilendiren problemlerin çıkması. Fabrikalardaki gaz sonucu hava kirliliği olması, kuraklık sonucu bitkilerin yok olması, yangınlar sonucu hayvanların yaşam alanlarını kaybetmesi. Doğal afetler sonucu insanların evlerini kaybetmesi”.

(6. Etkinlik-Manolya Grubu).

Bireysel puan ortalamalarına bakıldığında da “gerekçe sunabilme” boyutunda; öğrencilerin konu ile ilgili bilgileri okuyup gerekçe sunmaları istenilen 1. etkinlikte daha başarılı oldukları görülürken, öğrencilerden kendi bilgilerini kullanarak gerekçe sunmaları istenilen etkinliklerde (etkinlik 3- etkinlik 4) daha düşük başarı gösterdiği görülmektedir. En düşük başarı etkinlik 3’te görülürken, 4. etkinlikte artış olduğu görülmüştür. Gerekçe sunabilme bölümünde bireysel yapılan etkinliklerde dereceli puanlama anahtarının 3 (iyi), 2 (orta) ve 0 (yetersiz) düzeylerinde puan ortalaması görülmüştür. Tüm etkinliklerde dereceli puanlama anahtarının 5 (mükemmel), 4 (çok iyi), 1 (kabul edilebilir) düzeylerinde puan ortalaması olmamıştır.



Şekil 4. Öğrencilerin bireysel olarak çalışılan tüm etkinlikler boyunca “gerekçe sunabilme” boyutundan aldıkları ortalama puanları gösteren grafik



Şekil 5. Öğrencilerin grup olarak çalışılan tüm etkinlikler boyunca “destekleyici bilgi sunabilme” boyutundan aldıkları ortalama puanları gösteren grafik.

Bireysel Yapılan Etkinliklerde Gerekçe Sunabilme Boyutuna Ait Argüman Örneği:

2 (orta) düzeyde gerekçe sunabilme örneği: “Mantıklı bir gerekçe sunuldu. Neden sonuç ilişkisi eksik kuruldu”.

Veri: “Makineleşme oldu. Güçler ayrılığının olması ve Almanya ile İtalya’nın ham madde arayışına girmesi”.

İddia: “1. Dünya savaşı”

Gerekçe: “Almanya ve İtalya’nın ham madde arayışından dolayı İngiltere’nin endişelenmesi”.

(1.Etkinlik-Gökkuşluğu Grubu-Öğrenci-A. Y.)

Destekleyici Bilgi Sunabilmeye İlişkin Bulgular ve Yorum

Dereceli Puanlama Anahtarı/Rubric’in “destekleyici bilgi sunabilme” alt boyutundan öğrencilerin grupça aldıkları puanların süreç içinde nasıl bir değişim gösterdiği incelenmiştir. Öğrencilerin destekleyici bilgi sunabilme alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının etkinliklere göre dağılımı Şekil 5’te verilmiştir.

Şekil 5’te gösterilen puan ortalamalarına bakıldığında “destekleyici bilgi sunabilme” boyutunda; En düşük puan ortalamasının Etkinlik 2’de olduğu görülmüştür. Etkinliklere göre iniş çıkışlar görülsede öğrenci puanlarında artış olduğu görülmektedir. Destekleyici bilgi sunabilme boyutunda grupça yapılan etkinliklerde dereceli puanlama anahtarının 4 (çok iyi), 3 (iyi), 2 (orta) düzeylerinde puan ortalaması görülmüştür. Tüm etkinliklerde dereceli puanlama anahtarının 5 (mükemmel), 1 (kabul edilebilir) ve 0 (yetersiz) düzeylerinde puan ortalaması olmamıştır.

Grupça Yapılan Etkinliklerde Destekleyici Bilgi Sunabilme Boyutuna Ait Argüman Örneği:

4 (çok iyi) düzeyde destekleyici bilgi sunabilme örneği: “Birden fazla doğru destekleyici bilgiye yer verildi, eksik bilgi var. Geçerli dayanak oluşturuldu”.

Veri: “1.Dünya Savaşı başlamadan önce Osmanlı Devleti İngiltere ve Fransa ile görüşerek İttifak Devletleri yanında yer almak istiyordu”.

İddia: “Bizce, Osmanlı Devleti’nin savaşa girmemesi daha doğru bir karar olurdu”

Gerekçe: “Osmanlı Devleti Trablusgarp ve Balkan savaşlarında yenilgiler almış ve gücünü yitirmişti. Halk

yorgundu, ekonomik güç yoktu savaşa girdiğinde topraklarını kaybederdi”.

Kanıt: “Osmanlı Devleti birçok cephede savaşmak zorunda kaldı, askeri ve ekonomik yönden güçsüz olduğu için toprak kaybetti”.

(2. Etkinlik-Manolya Grubu).

Çürütücü Bilgi Sunabilmeye İlişkin Bulgular ve Yorum Dereceli Puanlama Anahtarı/Rubric’in “çürütücü bilgi sunabilme” alt boyutundan öğrencilerin grupça aldıkları puanların süreç içinde nasıl bir değişim gösterdiği incelenmiştir. Öğrencilerin çürütücü bilgi sunabilme alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının etkinliklere göre dağılımı Şekil 6’da verilmiştir.

Şekil 6’da gösterilen puan ortalamalarına bakıldığında “çürütücü bilgi sunabilme” boyutunda; süreç başında diğer bölümlerin puan ortalamasına göre daha düşük puanlar elde edilmiştir. Ancak etkinliklere göre iniş çıkışlar görülsede öğrenci puanlarında ilk etkinlik ile son etkinlik arasında büyük bir artış olduğu görülmüştür. Çürütücü bilgi sunabilme boyutunda grupça yapılan etkinliklerde dereceli puanlama anahtarının 2 (orta) ve 1 (kabul edilebilir) düzeylerinde puan ortalaması görülmüştür. Tüm etkinliklerde puanlama anahtarının 5 (mükemmel), 4 (çok iyi), 3 (iyi) ve 0 (yetersiz) düzeylerinde puan ortalaması olmamıştır.

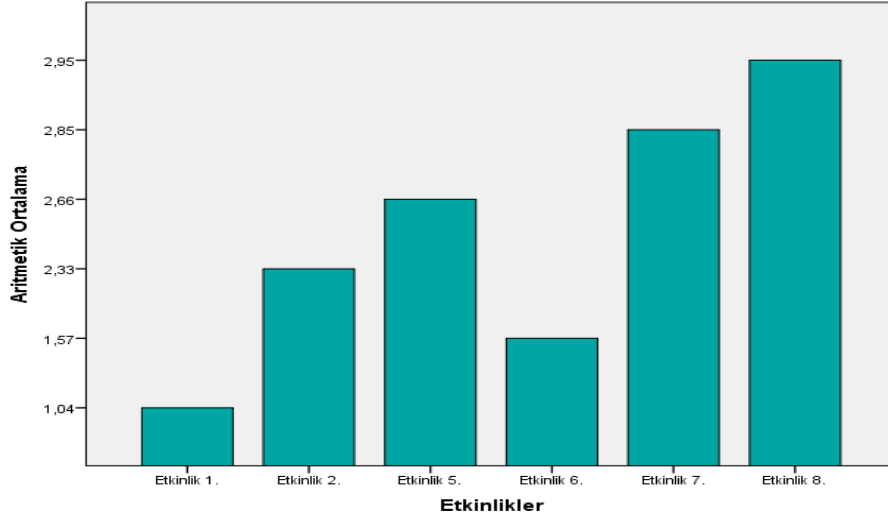
Grupça Yapılan Etkinliklerde Çürütücü Bilgi Sunabilme Boyutuna Ait Argüman Örneği:

4 (çok iyi) düzeyde çürütücü bilgi sunabilme örneği: “Gerekçeler mantıklı başka argümanlar ile eksik sorgulandı”.

Veri: “Böyle düşünmemizde etkili olan Burçin’in haklı olarak tarihi yapının bozulmamasını istemesidir. Gökhan da haklı olarak oraya alışveriş merkezi açılabileceğini dile getiriyor. Bu ikisi de isteklerinde haklılar ve bu istekleri gerçekleştirebilir”.

İddia: “Biz, Burçin ve Gökhan’ın fikirlerine katılıyoruz”.

Gerekçe: “Gerekçelerimiz günümüzde tarihi yapının bozulmadan tarihi bölgelere alışveriş merkezi yapılabileceğidir. Ayrıca alışveriş merkezi eğer o tarihi yere açılırsa o tarihi yer daha fazla tanınabilir”.



Şekil 6. Öğrencilerin grup olarak çalışılan tüm etkinlikler boyunca “çürütücü bilgi sunabilme” boyutundan aldıkları ortalama puanları gösteren grafik

Destekleyici bilgi: “Biz bu iki arkadaşın yerinde olsak bu iki fikrin de gerçekleşebileceğini söyledik. Ayrıca yerel televizyon kanallarıyla fikrimizi savunurduk”.

Çürütücü bilgi: “Manolya grubunun fikrimize katılmamasını doğru bulmuyoruz. Çünkü tarihi eserlerin yıkılması ya da alışveriş merkezinin ille de başka bir araziye yapılması gerekiyor. Mucize, Uzay, Manolya grubunun fikirlerine ise katılmıyoruz. Çünkü tarihi bölgeye tadilat yapılırca o tarihi bölgenin yapısı bozulmaz ve tarihi değer kaybedilmez. Dikkatli olmak şartıyla. Ayrıca kamera ile korunabilir”.

(8.Etkinlik-Papatya Grubu).

Grup ve Bireysel Etkinliklere İlişkin Bulgular ve Yorum

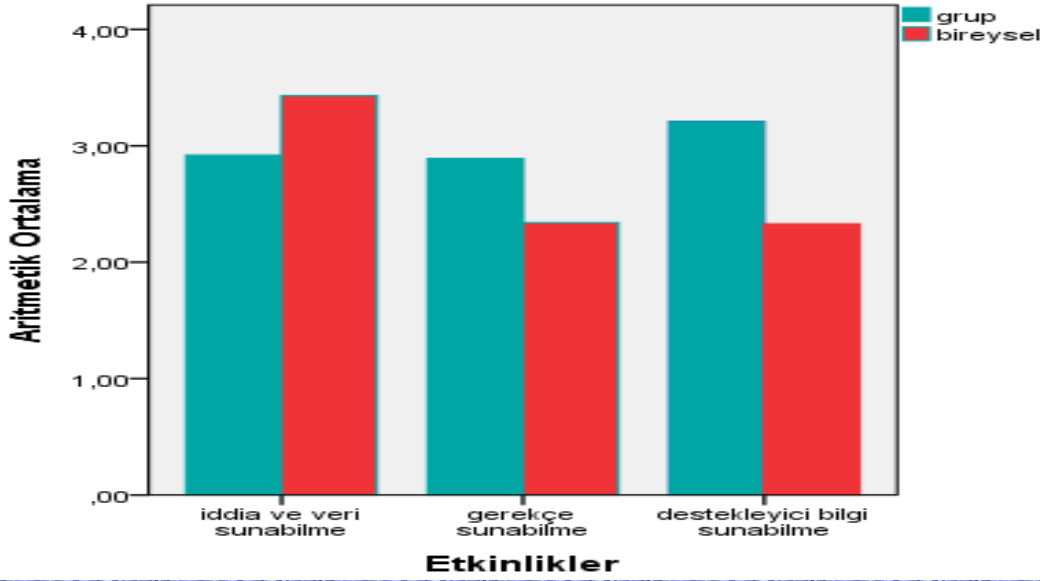
Tablo 4 incelendiğinde ilk etkinlikte öğrencilerin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. İlk etkinlikte konu ile ilgili daha fazla bilgi verilmiştir. Öğrencilerden bu bilgilerden faydalanarak iddia, veri, gerekçe ve destekleyici bilgi sunmaları istenmiştir. Birçok bilginin

verildiği etkinlik 1’de öğrencilerin daha başarılı oldukları görülmüştür. Etkinlik 4’te kavram haritası kullanılmış, etkinlik 6’da görseller verilmiştir. Öğrencilerin bu etkinliklerde de puan ortalamalarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Ancak diğer etkinliklerde daha az bilgi verilmiştir. Öğrencilerin bu etkinliklerde daha düşük başarı gösterdiği belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin çalışma kâğıdında yer alan bilgilerden faydalandıkları etkinliklerde daha başarılı argüman oluşturduklarını göstermiştir. Farklı kaynaklardan faydalanmaları gereken etkinliklerde ise argüman oluşturmada başarılarının düştüğü görülmüştür. Bunun yanı sıra öğrencilerin çürütücü ögesini ilk etkinlikte daha düşük düzeyde kullandıkları görülürken süreç boyunca ilerleme olduğu tespit edilmiştir.

Şekil 7’de sunulan grup ve bireysel puan ortalamalarına bakıldığında; iddia ve veri sunabilme bölümünde bireysel başarı sağlandığı, gerekçe sunabilme ve destekleyici bilgi sunabilme boyutlarında ise grupça yapılan çalışmaların daha başarılı olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Öğrencilerin ünite boyunca puanlama anahtarından aldıkları ortalama puanlar

	İddia ve Veri Sunabilme	Gerekçe Sunabilme	Destekleyici Bilgi Sunabilme	Çürütücü Bilgi Sunabilme
	X	X	X	X
Etkinlik 1 (Grup)	4,00	4,00	3,71	1,04
Etkinlik 1 (Bireysel)	3,63	3,49	2,33	-
Etkinlik 2 (Grup)	2,47	1,85	2,19	2,33
Etkinlik 3 (Bireysel)	2,54	0,97	-	-
Etkinlik 4 (Bireysel)	4,13	2,58	-	-
Etkinlik 5 (Grup)	2,33	2,57	2,52	3,66
Etkinlik 6 (Grup)	3,47	3,33	4,00	1,57
Etkinlik 7 (Grup)	2,85	2,66	3,09	2,85
Etkinlik 8 (Grup)	2,42	2,95	3,76	2,95



Şekil 7. Grup ve bireysel etkinlik puan ortalamaları gösteren grafik

Tartışma ve Sonuç

Çalışma grubunda ünite boyunca yapılan etkinlikler sonucunda elde edilen verilerin betimsel analizi yapılarak bulgular ortaya konulmuştur. Dereceli Puanlama Anahtarı ile öğrencilerin ünite boyunca yaptığı çalışma kağıtları değerlendirilmiştir. Dereceli Puanlama Anahtarının alt boyutları ayrı ayrı analiz edilerek, argümantasyon tabanlı öğrenme yönteminde öğrencilerin bilimsel tartışma düzeylerinin nasıl değişim gösterdiği incelenmiştir.

Dereceli Puanlama Anahtarının alt boyutlarından elde edilen sonuçlara göre; süreç sonunda tüm alt boyutlarda iniş çıkışlar olmakla birlikte süreç boyunca öğrencilerin genel başarılarının “iddia ve veri sunabilme” ile “destekleyici bilgi sunabilme” boyutlarında daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Sürecin başından sonuna kadar en fazla ilerleme ise “çürütücü bilgi sunabilme” boyutunda görülmüştür.

Etkinliklerde süreç boyunca “iddia ve veri sunabilme” boyutunda, iddia oluşturulduğu, soruların konu ile ilişkisinin kurulduğu, konuların çok boyutlu ele alındığı, verilerin açık bir şekilde ifade edildiği tespit edilmiştir.

“Gerekçe sunabilme” boyutunda, birden fazla gerekçe sunulduğu, neden sonuç ilişkisinin kurulduğu görülmüştür.

“Destekleyici bilgi sunabilme” boyutunda, birden fazla destekleyici bilgi sunulduğu, gerekçeleri destekleyen, güçlendiren ifadelere yer verildiği, geçerli dayanak oluşturulduğu görülmüştür.

“Çürütücü bilgi sunabilme” boyutunda, farklı bakış açısı geliştirildiği, argümanların mantıklı şekilde sorgulandığı tespit edilmiştir.

Öğrencilere çalışmaların bazıları bireysel olarak uygulanmıştır. Üstünkaya ve Savran Gencer (2012) çalışmasında argümantasyon tabanlı öğrenme yönteminin hem bireysel hem grupça yapılabilirliğini ifade etmiştir. Çalışmada öğrencilerin gruptan bağımsız olarak iddia, veri, gerekçe, destekleyici öğelerini kullanıp kullanmadıkları incelenmiştir. Öğrenciler bireysel çalışmalarında grup çalışmalarına göre iddia ve veri öğelerini daha fazla kullanmış, bireysel olarak fikir öne sürebilmiş ve bu fikri açıklayıcı bilgiler sunabilmiştir. Ancak bunlar düşük düzeyde gerekçe ve destekleyici içeren iddialar olarak kalmıştır.

Çünkü tartışmalarda her ne kadar iddia ögesi fazla kullanılsa da argümantasyon düzeyinin belirlenmesinde gerekçe, destekleyici ve çürütücü öğeleri daha önemlidir (Erduran, Simon, & Osborne, 2004).

Grupça yapılan çalışmalarda bireysel yapılan çalışmalara göre öğrencilerin daha fazla başarılı olduğu ortaya konulmuştur. Çünkü gruplar gerekçe, destekleyici veya çürütücü öğeler kullanarak iddialarını belirtmiştir. Diğer taraftan grupça yapılan çalışmalarda iddia ve veri öğelerinin daha az kullanılmasının nedeni olarak, tüm grup üyelerinin düşüncesini tam olarak paylaşmaması ve ağırlıklı olarak grup sözcüsünün düşüncesini belirtmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü bireysel çalışmada konu ile ilgili iddia ve veri öne süren bazı öğrencilerin, dahil oldukları grup çalışmasında o iddia ve verilerini paylaşmadığı tespit edilmiştir.

Süreç içinde yapılan etkinliklerden elde edilen tüm verilerin analiz sonuçları, argümantasyon tabanlı öğrenme yönteminin öğrencilerin bilimsel tartışma düzeylerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bununla birlikte öğrencilerin argüman düzeylerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Alan yazında öğrencilerin argümantasyon oluşturma becerilerine ve bilimsel tartışma düzeylerine ilişkin yer alan çalışmaların sonuçlarına bakıldığında, bu çalışmada ulaşılan sonuçlar ile tutarlılık göstermiştir. Demirel, 2017; Deveci 2009; Hakyolu, 2010; Karışan, 2011; Okumuş ve Ünal, 2012; Öztürk, 2013; Torun, 2015; Yalçın Çelik, 2010 çalışmalarında argümantasyon tabanlı öğrenme yönteminin öğrencilerin bilimsel tartışma seviyelerinde olumlu etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Şekerci (2013) çalışmasında argümantasyon odaklı yaklaşımın öğrencilerin argüman seviyelerine olumlu etkisini ortaya koymasının yanı sıra argüman seviyesinin orta düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Aktaş (2017) argümantasyona dayalı sorgulama yöntemi ile öğrencilerin tartışmaya katılma isteklerinin artmaması ile birlikte argümantasyon seviyelerinde olumlu bir ilerleme olduğunu, süreç sonuna doğru daha kaliteli argümanlar ürettiğini ortaya koymuştur.

Bu çalışmada argümantasyon tabanlı öğrenme yönteminin öğrencilerin bilimsel tartışma düzeylerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar

doğrultusunda öğrencilerin argümantasyon tabanlı öğrenme yöntemiyle kazandığı becerileri günlük hayata yansıtılabilir durumlarını inceleyen çalışmalar yapılması önerilmektedir. Ayrıca öğrencilerin argümantasyon yöntemini kullanarak toplumsal konularda daha etkili argümanlar geliştirdiği ve sosyal bilgiler içinde yer alan sosyal ve siyasi konularında, öğrencilere kaliteli argüman oluşturabilme fırsatı sunduğu (Nussbaum 2002, aktaran Torun & Şahin 2016) ifade edilmektedir. Bu açıdan bakıldığında Sosyal bilgiler dersinde argümantasyon yöntemine daha çok yer verilmesi ve sosyal bilgiler dersinin çeşitli konuları ile ilgili çalışma kağıtları oluşturulması katkı sağlayacaktır. Ayrıca bu çalışmada yer alan çalışma grubu 7. sınıf öğrencileri ve bir ünite ile sınırlı kalmıştır. Benzer bir çalışma farklı yaş gruplarında ve farklı konularda yapılabilir. Daha uzun süreli çalışmalar ile argümantasyon süreci ve bu sürecin öğrencilerin bilimsel tartışma düzeylerine etkisi detaylı bir şekilde irdelenebilir.

Yazar Katkı Oranı

Tüm yazarlar makalenin tüm süreçlerinde eşit oranda rol almışlardır. Tüm yazarlar çalışmanın son halini okumuş ve onaylamıştır.

Çatışma Beyanı

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışma Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan alınan 09.04.2021 tarihli ve 04/06 numaralı etik kurul izni ile yürütülmüştür.

Kaynakça

- Aktaş, T. (2017). *Argümana dayalı sorgulama öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin kuvvet ve enerji ünitesindeki akademik başarılarına ve argümantasyon seviyelerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Çelikkaya, T., ve Kuş, Z. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 741-758.
- Çiftçi, A. (2016). *5., 6. ve 7. sınıflarda fen derslerinde argümantasyon kalitesinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Muş Alparslan Üniversitesi.
- Demirel, T. (2017). *Argümantasyon yöntemi destekli artırılmış gerçeklik uygulamalarının akademik başarı, eleştirel düşünme becerisi, fen ve teknoloji dersine yönelik güdülenme ve argümantasyon becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Doktora tezi). Çukurova Üniversitesi.
- Demirkaya, H. (2008). Sosyal bilgilerde düşünme ve soru sorma becerileri. B. Tay ve A. Öcal (Eds.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 389-424). Pegem A Akademi.
- Deveci, A. (2009). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin maddenin yapısı konusunda sosyobilimsel argümantasyon, bilgi seviyeleri ve bilişsel düşünme becerilerini geliştirmek* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Erdoğan, S. (2004). *Sürekliliği değişkenler için güvenilirlik analizinde kullanılan ilişki katsayılarının değişken*

- varyansından ve etki büyüklüğünden etkilenme durumları* (Yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi.
- Erduran, S., Simon S., & Osborne K. (2004). TAPping into argumentation: Developments in the application of toulmin's argument pattern for studying science discourse. *Science Education*, 88(6), 915-933. <https://doi.org/10.1002/sce.20012>
- Hakyolu, H. (2010). *Farklı öğrenme seviyelerindeki öğrencilerin fen derslerinde oluşturulan argüman ortamlarındaki performansları* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Karışan, D. (2011). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının iklim değişiminin dünyamıza etkileri konusundaki yazılı argümantasyon yeteneklerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Kırcı, K. (2006). *Sosyal bilgiler dersinde 7. sınıf öğrencilerinin tarih öğrenme beceri düzeyleri* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Lambert, J.L., ve Bleicher, R.E. (2017). Argümentation as a strategy for increasing preservice teachers' understanding of climate change, a key global socioscientific issue. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 5(2), 101-112. <https://doi.org/10.18404/ijemst.21523>
- MEB, (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4,5,6, ve 7. sınıflar) <https://www.mufredat.meb.gov.tr>
- Moskal, B. M., ve Leydens, J. A. (2000). Scoring rubric development: Validity and reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(10), 1-6. <https://doi.org/10.7275/q7rm-gg74>
- Nussbaum, M. E., ve Sinatra, G. M. (2003). Argument and conceptual engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 384-395. [https://doi.org/10.1016/S0361-476X\(02\)00038-3](https://doi.org/10.1016/S0361-476X(02)00038-3)
- Oğuz, S., ve Demir, F. B. (2018). Argümantasyon tekniğiyle sosyal bilgiler öğretimi. R. Sever, M. Aydın, & E. Koçoğlu (Eds.), *Alternatif yaklaşımlarla sosyal bilgiler eğitimi* içinde (3. baskı, s. 241-270). Ankara: Pegem Akademi.
- Okumuş, S., ve Ünal, S. (2012). The effects of argumentation model on students' achievement and argumentation skills in science. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 46, 457-461. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.141>
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Öztürk, A. (2013). *Sosyo-bilimsel konularla argümantasyon becerisi ve insan haklarına karşı tutum geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması*. (Doktora tezi). Çukurova Üniversitesi.
- Sönmez, V., ve Alacapınar, F. G. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Şekerci, A. R. (2013). *Kimya laboratuvarında argümantasyon odaklı öğretim yaklaşımının öğrencilerin argümantasyon becerilerine ve kavramsal anlayışlarına etkisi* (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Torun, F. (2015). *Sosyal bilgiler dersinde argümantasyon temelli öğretim ve karar verme becerisi arasındaki ilişki düzeyi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Torun, F., ve Şahin, S. (2016). Determination of students' argument levels in argumentation-based social studies

- course. *Education and Science*, 41(186), 233-251. <https://doi.org/10.15390/EB.2016.6322>
- Tunç Şahin, C., ve Say Ö. (2010). İlköğretim öğrencilerinin bilimsel okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *ZKÜ sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 223-240.
- Üstünkaya, I. ve Savran Gencer, A. (2012). İlköğretim 6. sınıf seviyesinde bilimsel tartışma (argumentation) odaklı etkinliklerle dolaşım sistemi konusunun öğretiminin akademik başarıya etkisi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde* sunulan bildiri <https://niğde.edu.tr>
- Van Eemeren F. H. (1995). A world of difference: The rich state of argumentation theory. *Informal Logic*, 17(2), 144-158. <https://doi.org/10.22329/ilv17i2.2404>
- Van Eemeren, F.H., ve Grootendorst, R. (2004). *A systematic theory of argumentation, The pragma-dialectical approach*. New York: Cambridge University Press.
- Yalçın Çelik, A. (2010). *Bilimsel tartışma (argümantasyon) esaslı öğretim yaklaşımının lise öğrencilerinin kavramsal anlamaları, kimya dersine karşı tutumları, tartışma isteklilikleri ve kalitesi üzerine etkisinin incelenmesi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Yanpar, T. (2012). Etkili ve anlamlı öğrenme için kuramsal yaklaşımlar ve yapılandırmacılık. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi içinde* (s. 52-74). Pegem Akademi.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Extended Summary

Introduction

Nowadays, there is a need for individuals who can question, analyze critically, make decisions, find solutions to problems, configure, process and discuss them like scientists. (Duschl & Osborne, 2002). This need affects the objectives and practices of education. It is significant to consider how learning takes place and how it can be taught to individuals. (Quince, 2010). Therefore, among many learning-teaching activities, the most useful one should be preferred (Özçelik, 2010). Discussions around competing theories and purposes play an important role in making and learning science. (Duschl & Osborne, 2002). In this context, the argumentation based learning method offers students the opportunity to discuss ideas in an environment where evidence is evaluated without accepting a reasonable thought (Berland & Reiser, 2010).

Considering the need for questioning and critical thinking of individuals in societies that want to be at the forefront in terms of science and technology, it will be conceived how the argumentation-based learning activities which can be applied in classrooms (Okumuş, 2012). Furthermore, the reasoning of a group produces more effective results when solving a problem. At the same time, active participation of students in the process improves their thinking skills at a high level (Alkan, 2016). In the social studies curriculum, which has been organized on the basis of the constructivist approach since 2005; collective thinking skills and processes such as critical thinking, creative thinking, problem solving, decision making, and using information technologies take place. (Doğanay, 2012; Oğuz & Demir, 2018). In order to acquire these skills, students must be able to access information rather than obtain information. In order to carry this out, activities organized in the classroom environment should lead students to question and think (Narin & Aybek, 2010). In this context, the argumentation based learning method enables students to participate in scientific activities. Using this method, students may proceed to the scientific discussion process as well as analyze the information (Oğuz & Demir, 2018).

However, in the literature, studies on the effect of argumentation based learning method on students' scientific discussion levels were generally conducted in Natural Sciences research field. (Aktaş, 2017; Çiftçi, 2016; Devci, 2009; Hakyolu, 2010; Mixan, 2011; Öztürk, 2013; Yalçın Çelik, 2010). This research will contribute to the literature in this respect. In this study, based on the research question "Does the argumentation based learning method have an effect on students' scientific discussion levels in the teaching of the chapter *Bridges Between Countries* in 7th grade social studies?", an answer was searched for the following sub-question:

How does the argumentation based learning method affect the "Scientific Argument Levels" of the students?

Method

In this study, which aims to determine whether the argumentation based learning method in social studies teaching has an effect on students' scientific discussion levels, the "document analysis" method was adopted. Document analysis is accepted as a qualitative research method, in which

written materials that provide information about facts and events are analyzed. (Yıldırım & Şimşek, 2013).

The working group of this research consists of a total of 39 students, 19 girls and 20 boys who are 7th grade social studies students studying at a secondary school in the 2016-2017 academic year. "Rubric" was used as data collection tool. 8 worksheets containing argumentation activities were scored with an analytical rubric. The analysis of the obtained data was carried out with the descriptive analysis technique and the findings were presented in graphics.

Findings, Discussion and Results

The activities performed by the study group throughout the chapter were evaluated with a rubric. Descriptive analysis of the obtained data was made and the findings were revealed. The sub-dimensions of the Rubric were analyzed separately. According to the results obtained from the sub-dimensions of the rubric, how the scientific discussion levels of the students changed in the argumentation based learning method was examined.

As a result of the analysis of the data obtained in the study, it was observed that there were ups and downs in all sub-dimensions of the rubric throughout the process. It was seen that the overall achievement of the students was higher in the dimensions of "claiming and presenting data" and "providing supportive information". It was observed that the dimension in which the students made the most progress was "providing corrosive information".

In the activities carried out throughout the process, in the dimension of "presenting claims and data", it was determined that the students made claims, established the relationship between the questions and the subject, dealt with the subjects in a multidimensional way and expressed the data clearly.

In the dimension of "providing justification", it was observed that more than one justification was presented and a cause-effect relationship was established.

In the dimension of "providing supportive information", it was observed that more than a supportive information is presented, statements that support and strengthen the justifications were included, and a valid ground was established.

It was found that in the dimension of "providing disproving information", different perspectives were developed and arguments were questioned logically.

Some of the studies were applied to the students individually. In the study, it was examined whether the students could use the assertion, data, justification and supporting elements independently of the group. In the dimension of "presenting claims and data" in individual studies, it was observed that students made progress. . Students were able to put forward ideas individually and present explanatory information about this idea. However, these remained allegations with a low level of justification and support. In group studies, it was determined that more progress was made in the dimension of "giving reasons", "giving supportive information" and "giving rebuttal information".

The groups stated their claims using justification, supporting or rebuttal elements. For this reason, it has been revealed that students are more successful in group studies compared to individual studies.

At the end of the research, it was determined that the scientific discussion levels of the students were moderate. The results of the analysis of all the data obtained from the activities carried out in the process showed that the argumentation based learning method positively affected the scientific discussion levels of the students.

Covid-19 Pandemisinde Çevrimiçi Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının Öğretmen-Öğrenci Görüşlerine Göre İncelenmesi

Investigation of Online Assessment and Evaluation Applications in Covid-19 Pandemia According to Teacher-Student Opinions

Neşe Pekcan^{1*}  ve Çetin Toraman² 

² Bilim Uzmanı, Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye, npekcann@gmail.com

³ Doç. Dr. Tıp Fakültesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye, toramanacademic@gmail.com

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi (Received Date)

16.01.2021

Kabul Tarihi (Accepted Date)

17.12.2021

*Sorumlu Yazar

Neşe Pekcan

Ege Mah. 778.sok 18/26
Mamak/ANKARA Türkiye

npekcann@gmail.com

Öz: Bu çalışmada uzaktan öğretim süreçlerinde ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri incelenmiştir. Araştırma ortaokul ve liselerde yürütülmüştür. Araştırma 133 öğretmen ve 327 öğrenci olmak üzere toplam 460 kişi ile yürütülmüştür. Ankette katılımcıların bazı demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorular ile çevrimiçi ölçme ve değerlendirme uygulamalarını değerlendirmeye yönelik yarı yapılandırılmış ve açık uçlu sorular yer almıştır. Araştırmada, veri analizi için betimsel analiz kullanılmıştır. Yapılan analizler neticesinde, öğretmenlerin, uzaktan öğretimde kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarını kısmen yeterli, güvenilir ve kullanışlı bulduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin uzaktan öğretimde en çok çoktan seçmeli soru tekniğini kullandıkları belirlenmiştir. Uzaktan öğretimde ölçme ve değerlendirme yapılmasının öğrenme eksiklerinin tespiti ve öğrenme kalitesinin artırılması yönünden faydalı olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte, uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirmede güvenilirlik sorunu olduğu ifade edilmiştir. Öğrenciler ise ders başarısının yüz yüze tekniklerle belirlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler çoktan seçmeli soru tekniği ve ödevle değerlendirilmek istediklerini ifade etmişlerdir. Hem öğrenciler hem de öğretmenler uzaktan öğretim süreçlerine yönelik olarak teknolojiye fırsat eşitliğinin sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Uzaktan öğretim, uzaktan öğretimde ölçme ve değerlendirme, çevrimiçi değerlendirme, öğretmen ve öğrenci görüşleri

Abstract: In this study, the perceptions of students and teachers towards assessment and evaluation during the process of distance education were investigated. The study was conducted at secondary and high schools. The study was conducted with 460 individuals composing of 133 teachers and 327 students. In the survey, there were demographic questions, open-ended and semi-structured questions in order to determine participants' perceptions of assessment and evaluation in distance education. As a result of the analyses, it was determined that teachers found assessment and evaluation instruments used in distance education sufficient, reliable and useful, partially. It was determined that, in distance education, teachers used multiple-choice question technique at most. Doing assessment and evaluation during distance education was found to be beneficial in terms of determining learning deficiencies and increasing learning quality. Furthermore, it was asserted that there was a reliability problem in assessment and evaluation in distance education. On the other hand, students stated that lesson success ought to be assessed via face-to-face techniques. Students also stated that it was better for them to be evaluated via tests and assignments. Both students and teachers were of the opinion that there ought to be equality in opportunity during distance education processes.

Keywords: Distance learning, assessment and evaluation in distance learning, online evaluation, teachers and students' perceptions

Pekcan, N. ve Toraman, Ç. (2022). Covid-19 pandemisinde çevrimiçi ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğretmen-öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 120-129. <https://doi.org/10.17556/erziefd.862654>

Giriş

Dünyada 2019 yılı itibariyle görülen Covid-19 salgınının küresel çapta pek çok alana etkileri olmuştur. Salgından etkilenen alanlardan biri de eğitim sektörüdür. Bu alandaki değişikliklerden biri yüzyüze eğitim uygulamalarından uzaktan öğretim uygulamalarına geçiş yapılmasıdır.

Eğitimde teknoloji kullanımı teknolojinin hızla geliştiği yirminci yüzyılın sonlarından itibaren eğitime adım adıma girmeye başlamıştır. Yirmi birinci yüzyılın ilk yirmi yılında da teknoloji ile eğitim bütünleşmesi devam etmiştir. Bir yandan eğitim ve teknoloji bütünleşmesi olsa da bu kadar hızlı bir şekilde çevrimiçi ortamların kullanımına geçileceği çok da hesaba katılmamış olsa gerek ki, tüm öğrencilerin çevrimiçi ortamlara erişimini sağlayan alt yapı, öğretmenlerin bu ortamları kullanabilme düzeyleri sorgulanır olmuştur.

Uzaktan veya çevrimiçi öğrenme yeni bir kavram değildir. Çevrimiçi öğrenme, dijital öğrenme, e-öğrenme ve sanal öğrenme görünüşte eş anlamlıdır ve birbirinin yerine kullanılabilir (Traxler,2018). Uzaktan öğrenme, öğrencilere uzaktan ulaşmak için geniş bir teknoloji yelpazesi kullanılan ve öğrenci etkileşimini teşvik etmek için tasarlanmış planlı bir öğretme/öğrenme deneyimi olarak tanımlanır (Valentine, 2002). Uzaktan öğretimde öğretmenle öğrenci neredeyse hiç yüz yüze gelmez ve bu öğretim yazışma, radyo, televizyon ve internet aracılığıyla yapılır (Bakırcıoğlu, 2016). Uzaktan öğretim, uzaktan öğrenme, e-egitim, e-öğrenme gibi kavramlar eğitim ortamlarında değişen şartlar ve ihtiyaçlar nedeniyle ortaya çıkmıştır (Demir, 2014). Uzaktan öğretimi gelenekselden ayıran bazı temel özelliklerin öğrenme amaçları, yöntemleri, içeriği, ölçme ve değerlendirme süreçleri, yer, zaman ve yaş gibi özellikler olduğu ifade

edilmektedir (Eygü ve Karaman, 2013). Klasik sınıf ortamının aksine uzaktan öğretimde yüz yüze temas yoktur. Diğer öğrenme ortamlarında olduğu gibi uzaktan öğretimin de hem güçlü yanları hem de sınırlılıkları bulunmaktadır (Ashong & Commender, 2012). Uzaktan öğretimin; bireysel öğrenme becerisi kazandırma, bilgiye erişilebilirliği artırma, ekonomiklik, coğrafi kısıtlamalardan muafiyet, özgün düzenleme olanağı, alternatif ve çok çeşitli öğrenme-öğretme imkanları gibi güçlü yönleri vardır (Holcomb, King & Brown, 2004: 3; Kaya, 2002; Uşun, 2006). Duyuşsal ve psikomotor davranış kazanımlarında yeterince etkili olamaması, iletişim yetersizliği, teknik ve mali sorunlar, bireysel öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerde etkili olmaması, kopyacılık ve hile, düşük verimlilik gibi konular ise uzaktan öğretimin sınırlılıkları olarak değerlendirilmektedir (Uşun, 2006; Balta ve Türel, 2013).

Pandemi Sürecinde Uzaktan Öğretim

Covid-19 salgını sırasındaki eğitim uygulamaları farklı ülkelerde farklı terimlerle ifade edilmiştir (örneğin; uzaktan eğitim, e-öğrenme, çevrimiçi eğitim, evde eğitim vb.). Uzaktan öğretim, öğretim teknolojisi vb. alanlarda çalışan araştırmacılar, bu dönemi olağan koşullarda gerçekleştirilen uzaktan öğretim döneminden ayırt etmek için "acil uzaktan öğretim" olarak adlandırmayı önermektedir. Uzaktan öğretim terimi eğitime ara verildiğinde uygulananları tam olarak kapsamamaktadır; bunun yerine bu uygulamaları "Acil Durum Uzaktan Öğretim" olarak tanımlamak daha iyi olabilir. Eğitim yerine "öğretme" kavramına yapılan vurgu, bu acil sürecin öğretmenlerin sorumluluğu altında yürütülmesinden kaynaklanmaktadır. Acil durum uzaktan öğretim ile uzaktan öğretim arasındaki dikkate değer fark, birincisinin bir zorunluluk ve ikincisinin bir seçenek olmasıdır. Böyle bir anlayışla yaklaşmak çok önemlidir çünkü tanımlardaki hatalar bizi uygulamada hata yapmaya sevk eder. Örneğin, uzaktan öğretim planlı bir faaliyettir ve uygulaması alana ve alana özgü teorik ve pratik bilgilere dayanmaktadır. Acil durum uzaktan öğretimi ise kriz dönemlerinde mevcut tüm çevrimdışı ve çevrimiçi kaynaklarla eğitimi canlı tutmakla ilgilidir. Ayrıca uzaktan öğretimde ayrı alanlarda yaşayan bireylerin hem bilişsel hem de sosyal katılımını sağlamak için "farklı etkileşim türlerini destekleyen" bir öğrenme süreci oluşturmak önemlidir (Bozkurt ve ark., 2020; Hodges, Moore, Lockee, Trust & Bond, 2020).

Sonuç olarak adı nasıl kabul edilirse edilsin bu süreç genel olarak eğitim tarihinde, özelde eğitim teknolojisi ve uzaktan öğretim tarihinde istisnai bir dönem olarak geçecek gibi görünmektedir (Yıldırım, 2020). Bu süreç acil uzaktan öğretim kavramını ortaya çıkarmıştır. Bu kavram salgın sonrasında zorunluluktan doğan bir iletişim yöntemi, kriz zamanlarında öğrenenlere geçici bir öğretimsel destek sunmayı amaçlayan, teknolojik araçlar vasıtasıyla uzaktan erişimle öğrenme etkinliklerini yüz yüze eğitime benzetme süreci olarak da ifade edilmektedir (Sezgin, 2021).

Bu sürecin öğretmen ve öğrenciler için farklı boyutlarda değerlendirmeleri de mevcuttur. Öğrenciler üzerinde yürütülen bir çalışmada acil uzaktan öğretim sürecinin dezavantajları arasında bilişsel yükün fazla ve yorucu olması, öğretimin eksik kalan yönlerinin olması, öz disiplin sağlamada zorluklar, sosyal izolasyon düzeyinin artması gibi maddeler belirtilmiştir (Atılğan, Tarı, Özdemir, Aktar, Güneş, Baran,

Genç Köksal ve Sayek, 2020). Öğretmenlerle yapılan bir çalışmada ise süreçte yaşanan teknik aksaklıklar, uzaktan öğretimin küçük yaş gruplarına hitap etmemesi, ölçme ve değerlendirmenin yetersiz kalması gibi sorunlardan bahsedilmiştir (Baran ve Sadık, 2021).

Uzaktan Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme

Uzaktan öğretimde değerlendirme biçimlendirme amaçlı (formative) ve öğrenme etkinlikleri sonunda gerçekleştirilen düzey belirleme amaçlı (summative) olmak üzere iki gruptan oluşur. Biçimlendirme amaçlı değerlendirmede öz değerlendirme testleri, ödevler, akran ya da öğretmenden alınan geri bildirimle sınava hazırlık testleri örnek olarak verilirken, düzey belirleme amaçlı değerlendirmede dönem sonu sınavı, başarı notunu etkileyen ödev ya da performans sınavları kullanılır (Karadağ, 2014). Biçimlendirici değerlendirmede sınavın öğrenciler için süresiz olarak sunulması, birden fazla cevaplandırma hakkının verilmesi önerilmektedir. Böylece öğrencinin sürekli geri bildirim alarak sonuçların iyileştirilmesi sağlanabilir. Bununla birlikte rasgele soru seçiminin yapılabildiği, her testte farklı soruların sorulabildiği geniş bir soru havuzu oluşturulması da önerilmektedir. Öğrencilerin kendi fikirlerini ve kavram yanılgılarını başkalarıyla paylaşabildiği tartışma panolarının da çevrimiçi değerlendirmelerde kullanılabileceği ifade edilmektedir (Steer, Gang, Layfield & Borg, 2016).

Uzaktan öğretimde iki hedef seviyesi vardır: Bildirime dayalı hedefler (declarative objectives) ve yordamsal hedefler (procedural objectives). Bu hedeflere ilişkin farklı tür değerlendirmeler kullanılmalıdır. Bildirime dayalı hedefler için öğrencinin gerçeklere ve kavramlara ilişkin bilgisi sorgulanır. Bu hedefler için "adlandır, listele, belirle, eşleştir, tanımla ve açıkla" gibi yönergeler kullanılır. Yordamsal hedefler için ise öğrencilerden bildiklerini gerçekçi veya gerçek durumlara ilişkin bilgilerinin uygulanması istenir. Bu hedeflere yönelik değerlendirmelerde "hesapla, formüle et, inşa et, kullan, birleştir, belirle" gibi göreve yönelik yönergeler kullanılır. Hedeflerin daha çok yordamsal olması tercih edilmelidir (Shank, 2009). Çevrimiçi değerlendirmelerin geleneksel olarak yapılan değerlendirmelere göre daha yoğun olması gerekmektedir. Çünkü çevrimiçi değerlendirmelerde oluşabilen kişisel gözleme dayalı değerlendirme eksikliğinin giderilmesi gerekmektedir. Önerilen ödevlerin de içerik ile örtüşmesi, geçerliliğin yüksek olması gerekmektedir. (Steer, Gang, Layfield & Borg, 2016).

Uzaktan öğretimde değerlendirme süreçleri formal ve informal olmak üzere iki grupta toplanabilir. Formal değerlendirmede ödevler, kısa sınavlar (quiz), proje, rol oyunları, çevrimiçi tartışmalar vb. kullanılırken, informal öğrenme süreçlerinde iyileştirme amaçlı geri bildirim sağlayan e-posta mesajları, dersin iyi işleyen yönlerini belirten artı/eksi tablosu gibi araçlar kullanılabilir (Gunawardena & Lapointe, 2003). Uzaktan öğretimde sürekli değerlendirme yapılması, geri dönüt, bireyler arasında farklılık gösteren öğrenme hızının kontrolü değerlendirme süreci sonundaki öğrenme kalitesi bakımından önemlidir. Sınav öncesi deneme uygulamaları sürecin olumlu yanı sıra; sınav güvenliği, teknik arızalar, sınav ortamı gibi konular ölçme ve değerlendirme süreçleri için problem oluşturabilen konulardır (Atılğan ve ark., 2020). Uzaktan öğretim oturumları sırasında öğrenci geribildirimini alamayabilir, öğrencilerin bağlantıda olup olmadığı

anlaşılamayabilir, öğrencinin oturum açma bilgilerini bilmesi gerekliliği, değerlendirmeye erişirken teknik sorunların yaşanabilmesi de söz konusudur (DeLong, 2020; Donovan, Mader, Shinsky, 2007). Uzaktan öğretimde kaliteyi sağlamak için sınavlar dahil çeşitli performans değerlendirmeleri kullanılmalıdır. Çevrimiçi bir ortamda değerlendirme süreçlerinin akademik bütünlüğü önemlidir. Bu bütünlüğü sağlamanın yollarından biri de açık kitap sınavlarının uygulanması olarak görülmektedir (Rakes, 2008) Ödevler ve sınamaya yönelik alıştırmalar sonucu kazanılan deneyim sonunda öğrenciler bilgi düzeyini, yeteneklerini ve zayıf yönlerini öğrenmiş olur. Böylelikle öğrenci önceki konuları gözden geçirme ve daha detaylı çalışma için motivasyon sağlar. Uzaktan öğretim uygulamalarında kopyacılık ve hileyi en aza indirmek için rasgele karışık test, hızlı sınav ve açık kitap sınavları yapılabilir (Balta ve Türel, 2013).

Öğretimi değerlendirmede sadece öğretmenin değil öğrencinin de fikirlerine önem verilmelidir. Öğrencilerin çevrimiçi değerlendirmeleri kâğıt kalem testlerine tercih ettikleri belirlenmiştir. Uzaktan öğretim değerlendirmelerinde öğrenci yorumlarının daha yapıcı olduğu ifade edilmektedir (Donovan et al., 2007). Öğrencilerin çevrimiçi değerlendirmelerde açık uçlu sorulara zaman kısıtı olmadığına yüz yüze değerlendirmelerde verilen cevaplara göre daha fazla bilgi verebildikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte çevrimiçi değerlendirmeler öğreticiye ölçme aracı tasarımı daha fazla esneklik sağlar. Öğrencilerin çevrimiçi değerlendirme yöntemlerini yüz yüze değerlendirme yöntemlerine tercih ettikleri ve kullanımda çok az zorluk çektikleri belirlenmiştir (Dommeyer, Baum, Hanna & Chapman, 2004). Sonuç olarak eğitim ve öğretimin kalitesi uygun ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımıyla ilgilidir. Doğru yöntemlerin ve tekniklerin belirlenmesi öğrenci gelişimi ve akademik başarı bakımından önemlidir. Hem öğrencinin hem de öğretmenin nitelikli ve verimli bulunduğu ölçme ve değerlendirme yöntem, teknik ve yaklaşımların belirlenmesi gerekir. Uzaktan eğitim sistemlerinin yapılandırılmasında bu husus göz önünde bulundurulmalıdır.

Birçok ülkenin, eğitim sistemlerinin hazır olmadan karşılamak zorunda kaldığı bir küresel salgında eğitime yön verilmeye çalışılmıştır. Yapılan uygulamaların dahi uzaktan eğitim mi, uzaktan öğretim mi, çevrimiçi öğrenme mi, e-öğretim mi, e-öğrenme mi olduğu tartışılır durumdadır. Böylesi bir dönemde uygulayıcılar durumunda olan öğretmenler bu zorluğu göğüslemek ve uyum sağlamak zorunda kalmışlardır. Böylesi bir dönemde öğrenciler birtakım uygulamalara maruz kalmıştır. Sistemin içerisinde boğuşan öğretmen ve öğrenciler süreçteki ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik neler düşünmektedir? Bu dönemdeki değerlendirmeler onların kazanımlarını yansıtmış mıdır? Bu ve benzeri sorular bu araştırmanın motivasyon kaynağını oluşturmuştur. Bu araştırmanın amacı öğretmen ve öğrencilerin çevrimiçi ortamda gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkındaki görüşlerini incelemektir. Öğretmen ve öğrencilerin uzaktan öğretim uygulamaları hakkındaki görüşler incelenirken aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Öğretmenlere göre;

1. Uzaktan öğretimde kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları öğrencilerin kazanımlarını belirlemede yeterli midir?
2. Uzaktan öğretimde kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları güvenilir veri sağlamakta mıdır?
3. Uzaktan öğretimde kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları kullanışlı mıdır?
4. Uzaktan öğretimde kullanılması gereken ölçme ve değerlendirme yaklaşım, yöntem ve teknikleri konusunda öğretmenler kendilerini yeterli görüyor mu?
5. Öğretmenlerin uzaktan eğitim süreçlerinde en çok kullandıkları ölçme ve değerlendirme yaklaşım, yöntem ve teknikleri hangileridir?
6. Uzaktan öğretimde ölçme ve değerlendirme yapılmasının faydaları nelerdir?
7. Uzaktan öğretimde ölçme ve değerlendirme yaklaşım, yöntem ve tekniklerinin sınırlılıkları nelerdir?
8. Uzaktan öğretime yönelik verilebilecek politik tavsiyeler nelerdir?

Öğrencilere göre;

1. Ders başarısı en iyi hangi şekilde belirlenebilir?
2. Başarının değerlendirilmesi için hangi yöntem ve teknikler kullanılmalıdır?
3. Öğretmenlere verilebilecek öneriler nelerdir?

Uzaktan öğretime sadece salgın döneminde değil sonraki dönemlerde de ihtiyaç olacağı öngörülmektedir. Bu öğretim şeklinin doğru yöntem, teknik ve yaklaşımlarla değerlendirilmesi geribildirim verilmesi ve öğrenme eksikliklerini giderilmesi gibi hedefler bakımından gereklidir. Bu çalışma uzaktan öğretim ölçme ve değerlendirme süreçlerinde en uygun yöntem, teknik ve yaklaşımlarına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesinin sürecin eksikliklerini gidermeye katkı sunacağı düşünülerek yapılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada öğretmen ve öğrencilerin çevrimiçi ortamda gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Bu nedenle araştırma betimsel türde bir araştırmadır. Eğitim araştırmalarının çoğunun yöntemi tanımlama amacı güder; yani “Ne olduğunu?”, “tanımlamak ve yorumlamak” için yola koyulup (Cohen, Manion & Morrison, 2007), bir şeyi olduğu gibi nitelendirip (McMillan & Schumacher, 2014), betimleme amacına hizmet eder ve aynı zamanda sonraki araştırmalar için denence üretmeye yönelik öngörü sağlar (Erkuş, 2013). Araştırma modeli kesitsel taramadır. Kesitsel tarama; olgunun herhangi bir andaki durumunu tanımlayan bir araştırma modelidir (Özdemir 2015).

Çalışma Grubu

Bu çalışmada amaçlı örnekleme çalışılmıştır. Araştırmada bütün örneklemedeki katılımcılar gönüllüdür. Amaçlı ya da uygun örneklemlerde katılımcıların örnekleme girebilme

olasılıkları hesaplanamaz. Bu nedenle olasılığı bilinmeyen örnekleme yöntemleri olarak isimlendirilirler (Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 2005). Amaçlı örnekleme kitlenin tümü değil bir kısmı ile çalışılması esasıyla oluşturulur (Şenol, 2012). Bu çalışmada 133 öğretmen, 327 öğrenci ile çalışılmıştır. Katılımcıların bazı demografik özellikleri Tablo 1 ve Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin demografik özelliklere göre dağılımı

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	87	68,5
	Erkek	46	31,5
Okul Türü	İlkokul-Ortaokul	34	25,6
	Lise	99	74,4
	Matematik-Fen Bilimleri	41	30,8
Branş	Türkçe-Yabancı Dil	22	16,5
	Sosyal Bilgiler	13	9,8
	Beden Eğitimi	24	18,1
	Sınıf	13	9,8
	Diğer (Müzik-Sanat-Din-Teknoloji)	20	15,0
	Çalışma Süresi	1-5	18
	6-10	29	21,8
	11-15	27	20,3
	15 üstü	59	44,4

Öğretmenlerin %68,5’u kadın, %31,5’u erkeklerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin %25,6’sı ilkökul-ortaokulda %74, ü lisede çalışmaktadır. %30,8’i matematik-fen bilimleri, %16,5’i Türkçe-yabancı dil, %9,8’i sosyal bilgiler, %18,1’i beden eğitimi, %9,8’i sınıf öğretmenliği, %15,0’ı diğer branşlarda olan öğretmenlerin kıdem durumları; %13,5, 1-5 yıl arası, %21,8, 6-10 yıl arası, %20,3, 11-15 yıl arası ve %44,4 15 yıl üstüdür.

Tablo 2. Öğrencilerin demografik değişkenlere göre dağılımı

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	187	57,2
	Erkek	140	42,8
Sınıf düzeyi	5	83	25,4
	6	73	22,3
	7	86	26,3
	8	85	26,0

Öğrencilerin %57,2’si kız, %42,8’i erkektir. %25,4’ü 5. Sınıf olan öğrencilerin, %22,3’ü 6. sınıf, %26,3’ü 7. sınıf, %26,0’ı 8. sınıftır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Etik Kurulunun 02/11/2020 tarih ve 2020/126 numaralı etik onayı ile yürütülmüştür. Araştırma verilerinin toplandığı dönemde COVID-19 pandemisi devam ettiği için araştırma onayı verilerin çevrimiçi ortamda elde edilmesi

şeklinde etik onayından çıkmıştır. Google Formlar aracılığı ile uygulanan anketler için öncelikle katılımcının karşısına araştırma bilgilendirme ve onam formu gelmiştir. Araştırmaya onam verenlere anketler açılmış, onam vermeyenlere ise sayfa kapanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış anket kullanılmıştır. Anketteki bazı soruların cevap seti tam yapılandırılmış iken, bazı sorular da görüşlerin serbest biçimde yazılabileceği açık uçlu sorulardır. Anketler araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Anket soruları oluşturulurken ilk önce ölçme ve değerlendirme literatüründeki bilgilere başvurulmuştur. Daha sonra uzaktan eğitim ve özellikle de uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme literatürü incelenmiştir. Daha sonra Milli Eğitim Bakanlığının öğretmen ve öğrencilere sunduğu çevrimiçi öğrenme ortamlarının özellikleri ve bu ortamlarda gerçekleştirilen olası biçimlendirici (formative) ve belgelendirmeye dönük (summative) değerlendirme yöntemleri olup olmadığı incelenmiştir. Bu yolla öğretmen ve öğrencilerin kullandığı çevrimiçi ortamlara uygun soru oluşturulmaya çalışılmıştır. Tüm bu incelemeden edinilen bilgiler ve izlenimler doğrultusunda anketler oluşturulmuştur. Bu adımdan sonra anketlerin kapsamı yoklayabilme düzeyi hakkında fikir edinmek için üç eğitim teknolojileri uzmanı akademisyen ve iki ölçme ve değerlendirme uzmanı akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların anketlerdeki soruların amaca uygunluğunu “1: uygun değil”, “2: düzeltilmeli” ve “3: uygun” biçiminde kodlaması istenmiştir. Ek olarak düzeltilmeli biçiminde görüş verilen maddeler hakkında öneriler varsa bu öneriler de alınmıştır. Uzmanların kodlamaları arasındaki tutarlılık Krippendorff Alpha katsayısı ile test edilmiş .89 düzeyinde tutarlılık belirlenmiştir (Krippendorff, 2004). Bu sonuç yüksek düzeyde tutarlılık olarak kabul edilebilir. Öğrenci anket formu demografik bilgilerin istenildiği soruların yanında iki sınırlı cevaplı, iki açık uçlu sorulardan oluşmuştur. Öğretmen anket formu ise demografik bilgilerin istenildiği soruların yanısıra beş sınırlı cevaplı üç açık uçlu sorulardan oluşmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analizi, frekans ve yüzdeler kullanılmıştır. Amaç elde edilen verilere göre çevrimiçi ortamda gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını tanımlamaktır.

Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin çevrimiçi ortamda kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğrenci kazanımlarını belirlemedeki yeterliği, geçerlik ve güvenilirliği, kullanılabilirliği ve öğretmenlerin kendilerini bu konuda yeterli görme durumları üzerinde düşünceleri Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Sınırlı cevaplı sorular ve cevapları

Sorular	Cevaplar			
	Evet f(%)	Hayır f(%)	Kısmen f(%)	Toplam f(%)
Uzaktan öğretimde kullandığınız ölçme ve değerlendirme araçları öğrencilerin kazanımlarını belirlemede yeterli midir?	10(7,5)	50(37,6)	73(54,9)	133(100)
Uzaktan öğretimde kullandığınız ölçme ve değerlendirme araçları güvenilir veri sağlamakta mıdır?	18(13,5)	48(36,1)	67(50,4)	133(100)
Uzaktan öğretimde kullandığınız ölçme ve değerlendirme araçları kullanışlı mıdır?	36(27,1)	31(23,3)	66(27,1)	133(100)
Uzaktan öğretimde kullanılması gereken ölçme ve değerlendirme yaklaşım, yöntem ve teknikleri konusunda kendinizi yeterli görüyor musunuz?	50(37,6)	25(18,8)	58(43,6)	133(100)

Öğretmenler uzaktan öğretimde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarını kısmen yeterli, güvenilir ve kullanışlı buldukları belirlenmiştir. Uzaktan eğitimde kullanılması gereken ölçme ve değerlendirme yaklaşım, yöntem ve teknikler konusunda kendilerini kısmen yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin birden fazla cevap verebildikleri “Uzaktan eğitim süreçlerinde öğretmenlerin en çok kullanıldıkları ölçme ve değerlendirme yaklaşım, yöntem ve tekniklerine” ilişkin cevap dağılımı Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin uzaktan eğitim süreçlerinde en çok kullandıkları ölçme ve değerlendirme yaklaşım, yöntem ve teknikleri

Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler	f	%
Çoktan Seçmeli Sorular	95	71,4
Açık Uçlu Sorular	62	46,6
Kısa Cevaplı Sorular	86	64,7
Eşleştirme Soruları	61	45,9
Doğru-Yanlış Soruları	73	54,9
Tamamlayıcı Ölçme Yöntemleri (E-Portfolyo, K.Haritaları-Grid-TDA)	47	6,0
Akran-Öz ve Grup Değerlendirme	51	5,3

Öğretmenlerin en çok kullandıkları yaklaşım, yöntem ve teknikler sırasıyla; çoktan seçmeli sorular (%71,4), kısa cevaplı sorular (%64,7), doğru-yanlış soruları (%54,9), açık uçlu sorular (%46,6), eşleştirme soruları (%45,9), tamamlayıcı yöntemler (%6,0) ve akran, öz, grup değerlendirmedir (%5,3). “Uzaktan öğretim süreçlerinde ölçme ve değerlendirme yapılmasının faydalarının” sorulduğu soruya ilişkin öğretmenlerin cevapları Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Uzaktan öğretimde ölçme ve değerlendirme kullanılmasının faydalarına ilişkin öğretmen katılımcı cevapları

Ölçme ve değerlendirme kullanılmasının faydaları	f	%
Öğrenme eksikliklerinin tespiti ve öğrenme kalitesi artırılması	47	35,3
Geribildirim sağlama	34	25,6
Öğrenci sorumluluklarının farkındalığını sağlama	10	7,5
Ölçmede kullanışlılık sağlama	19	14,3
Eğitimde bireysel farklılıkları destekleme	12	9,0
Faydalı bulmuyorum-Diğer	11	8,3
Toplam	133	100

Öğretmenler uzaktan öğretimde ölçme ve değerlendirme yapılmasının en çok öğrenme eksikliklerinin tespiti ve öğrenme kalitesinin artırılması (%35,3) konusunda fayda sağladığını düşünmektedir. Diğer yanıtlar sırasıyla; geribildirim sağlama (%25,6), ölçmede kullanışlılık sağlama (%14,3), eğitimde bireysel farklılıkları destekleme (%9) ve öğrenci sorumluluklarının farkındalığını sağlama (%7,5) gibi faydalardır. “Uzaktan öğretimde, eğitimin bir ögesi olarak kullanılan, ölçme ve değerlendirme yaklaşım, yöntem ve

tekniklerinin sınırlılıklarına” ilişkin soruya verilen yanıtlar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Uzaktan öğretimde ölçme ve değerlendirme yaklaşım, yöntem ve tekniklerinin sınırlılıkları

Sınırlılıklar	f	%
Güvenilirlik sorunu	44	33,1
Geçerlik sorunu	5	3,8
Eğitimcilerin hazır olmaması ve kullanışlılık sorunları	14	10,5
Yöntem ve teknik çeşitliliğinin azlığı	5	3,8
Teknolojiye erişim sorunu	27	20,3
Öğrenci-öğretmen etkileşimi ve diğer sorunlar	21	15,8
İlgisiz cevaplar	17	12,8
Toplam	133	100

Uzaktan öğretimde ölçme ve değerlendirme yaklaşım, yöntem ve sınırlılıkları sırasıyla; güvenilirlik sorunu (%33,1), teknolojiye erişim sorunu (%20,3), öğrenci-öğretmen etkileşimi ve diğer sorunlar (%15,8), eğitimcilerin hazır olmaması ve kullanışlılık sorunları (%10,5), geçerlik sorunu (%3,8), yöntem ve teknik çeşitliliğinin azlığı (%3,8) şeklinde ifade edilmiştir. “Uzaktan öğretimde kullanılacak, geçerli ve güvenilir veri sağlayan ölçme ve değerlendirme yaklaşım, yöntem ve tekniklerinin geliştirilmesi için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından neler yapılabileceği” sorusuna ilişkin cevaplar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Uzaktan öğretime yönelik politik tavsiyeler

Tavsiyeler	f	%
Merkezi sınav yapılmalı	13	9,8
Öğretmenlere eğitim verilmeli	34	25,6
Teknolojide fırsat eşitliği sağlanmalı	37	27,8
Çalışmalar yeterli	8	6,0
Arge çalışması ve EBA güçlendirme çalışması yapılmalı	19	14,3
Veli katılımı sağlanmalı, programa göre ölçme ve değerlendirme yapılmalı gibi diğer yanıtlar	8	6,0
Ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde çeşitlilik sağlanmalı	12	9,0
İlgisiz cevaplar	2	1,5
Toplam	133	100

Öğretmenler uzaktan eğitimde kullanılacak, geçerli ve güvenilir veri sağlayan ölçme ve değerlendirme yaklaşım, yöntem ve tekniklerin MEB tarafından geliştirilmesi için sırasıyla; teknolojide fırsat eşitliği sağlanmalı (%27,8), öğretmenlere eğitim verilmeli (%25,6), AR-GE çalışması ve EBA güçlendirme çalışması yapılmalı (%14,3), ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde çeşitlilik sağlanmalı (%9), veli katılımı sağlanmalı, programa göre ölçme ve değerlendirme yapılmalı (%6) gibi tavsiyelerde bulunmuşlardır. Öğrencilere sorulan “Ders başarısının en iyi hangi şekilde değerlendirilebileceği” sorusuna ilişkin yanıtlar Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Ders başarısının en iyi hangi şekilde belirleneceğine ilişkin öğrenci cevapları

Yöntemler	f	%
Online/Çevrimiçi	26	8
Yüzyüze	218	66,7
Her ikisi	83	25,4
Toplam	327	100

Öğrencilerin çoğunluğu (%66,7) ders başarısını belirlemek için yüz yüze yöntemin en iyi yöntem olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenciler tarafından birden fazla seçeneğin işaretlenebildiği “Uzaktan öğretimde öğrenci başarısını değerlendirmek için seçilen yöntem ve teknikler” Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Öğrenci katılımcıların başarının değerlendirilmesi için seçtikleri yöntem ve teknikler

Yöntem ve teknikler	f	%
Sınav (Test)	247	75,5
Ödev	244	74,6
Proje	105	32,1
Tamamlayıcı ölçme yöntemleri (portfolyo gibi)	113	9,5

Öğrenciler başarının değerlendirilmesinde en çok sırasıyla; test (%75,5), ödev (%74,6), proje (%32,1) ve tamamlayıcı ölçme yöntemlerinin (%9,5) kullanılmasını gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğrenciler tarafından “Uzaktan öğretim sürecinde, öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesi için öğretmenlere sunulabilecek öneriler” Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. Öğrenci katılımcılar tarafından öğretmenlere sunulan öneriler

Öneriler	f	%
Test yapılsın	87	26,6
Ödev verilsin	51	15,6
Derse katılım ölçmeyi etkilesin	30	9,2
Konu tekrarı yapılsın	29	8,9
Öğrenci sunumları ve sözlüler yapılsın	18	5,5
Canlı dersler, örneklemeler artsın ve öğretmenler öğrencilerle bireysel olarak ilgilenilsin	69	21,1
Teknolojide fırsat eşitliği olsun	5	1,5
İlgisiz cevaplar	38	11,6
Toplam	327	100

Öğrenciler, öğretmenlerin başarının değerlendirilmesine yönelik olarak test yapmasını (%26,6), canlı derslerin artmasını, öğretmenlerin öğrencilerle bireysel olarak ilgilenmesini (%21,1), ödev verilmesini (%15,6), derse katılımın ölçmeyi etkilemesini (%9,2), konu tekrarı yapılmasını (%8,9), öğrenci sunumları ve sözlü yapılmasını (%5,5), teknolojide fırsat eşitliği olması gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Öğrencilerin “Uzaktan öğretimde öğrenci başarısının değerlendirilmesi konusundaki zorluklara ilişkin düşünceleri” Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Uzaktan eğitimde öğrenci başarısının değerlendirilmesindeki zorluklara ilişkin öğrenci cevapları

Zorluklar	f	%
Ders süresinin kısa olması ve dersleri anlama güçlüğü	82	25,1
Teknolojide fırsat eşitliği sorunu	123	37,6
Tekrar ve pekiştirme eksikliği, öğrenme kayıpları	20	6,1
Geribildirim eksikliği	12	3,7
Öğretmenle iletişim güçlüğü yaşama	15	4,6
Sınav yapılması	10	3,1
Zorluk yaşanmamaktadır	47	14,4
İlgisiz cevaplar	18	5,5
Toplam	327	100

Uzaktan eğitimde öğrenci başarısının değerlendirilmesindeki zorlukların başında teknolojide fırsat eşitliği sorunu (%37,6) gelmektedir. Diğer yaşanan güçlükler sırasıyla; ders süresinin kısalığı ve anlama güçlüğü (%25,1), tekrar ve pekiştirme eksikliği, öğrenme kayıpları (%6,1), öğretmenle yaşanan iletişim güçlüğü (%4,6), geribildirim eksikliği (%3,7), sınav yapılması (%3,1) olarak belirlenmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma öğretmen ve öğrencilerin uzaktan eğitim süreçlerinde ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerini almak amacıyla yapılmıştır. Pandemi süreçlerinde yaygın olarak kullanılan uzaktan eğitim araçlarında kullanılan ölçme ve değerlendirme ile ilgili toplanan bilgilerin sonraki süreçlerde verimliliği artırabileceği düşünülmüştür. Ölçme ve değerlendirme süreçlerindeki sınırlılıkları ve avantajları belirlemek, uzaktan eğitim süreçlerinin iyileştirilmesi bakımından katkı sağlayabilir. Bu nedenle cevap aranan sorular öğretmen ve öğrenci bakış açılarıyla cevaplandırılmıştır.

Çalışmada öğretmenler uzaktan eğitimde kullanılan ölçme araçlarını kısmen yeterli, güvenilir ve kullanışlı bulmuşlardır. Öğretmenler ölçme ve değerlendirme yeterliliklerine ilişkin kendilerini kısmen yeterli görmüşlerdir. Öğretmenlerin uzaktan öğretimde en çok çoktan seçmeli soru tekniğini kullandıkları belirlenmiştir. Bu tercih alanyazındaki bazı çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir (Steer, Gang, Bang, Layfield, 2016). Öğretmenlerin en az tercih ettikleri yöntemler ise tamamlayıcı yöntemler (E-Portfolyo, K.Haritaları-Grid-TDA) ve öz, grup ve akran değerlendirme yöntemleridir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanındaki kısmi yeterliliklerinin bu yöntemleri kullanma becerisi ile ilgili olduğu düşünülebilir. Öğretmenler uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme yapılmasının öğrenme eksiklerinin tespiti ve öğrenme kalitesinin artırılması yönünden faydalı olduğu belirtilmişlerdir.

Öğretmenler tarafından uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirmede güvenilirlik sorunu olduğu ifade edilmiştir. Bu sorunu ortadan kaldırmak için rasgele karışık test, kısa sınav ve açık kitap uygulamalarının kullanılacağı ifade edilmektedir (Balta ve Türel, 2013). Bununla birlikte özgün cevaplı açık uçlu soruların da bu sorunların önüne geçebileceği öngörülebilir.

Öğrenciler ders başarısının yüzyüze belirlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler test ve ödevle değerlendirilmek istediklerini ifade etmişlerdir. Biçimlendirici değerlendirme için ödev verilmesinin uygun olduğu belirtilmektedir (Cabı, 2015). Öğrenci ve öğretmenler teknolojik sorunların yaşandığını, fırsat eşitliğinin olmadığını belirtmişlerdir. Türkiye’de eğitimde fırsat eşitliğini etkileyen pek çok değişken bulunmaktadır (Ferreira & Gignoux, 2010). Öğrencilerin eğitim ortamları teknolojik gelişmeler baz alınarak fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik düzenlemelerin yapılması önerilir.

Bu çalışmada öğrenciler uzaktan öğretimde ağırlıklı olarak test, ödev ve proje tercih etmişlerdir. Dersleri anlamakta güçlük çektiklerini, öğrenme kayıplarının yaşandığını ifade etmişlerdir. Uzaktan öğretimde geri bildirim ve motivasyon desteği sağlanması, adil ve şeffaf sınavlar düzenlenmesi, ödevler üzerinden değerlendirme yapılması, sözlü sınavların objektif yürütülmesi, sınav kararlarının ve yönergelerinin

açıklanması, öğrenme hedeflerine yönelik sorular sorulması, kararlara öğrenci katılımının sağlanması gerekmektedir (Atılğan ve ark., 2020). Uzaktan eğitim süreçleri için ileriye dönük olarak eğitim programlarının yeniden tasarlanması, kullanılan videoların etkileşimli ve oyun tabanlı hale getirilmesi önerilmektedir (De Jong, 2022). Bununla birlikte ölçme ve değerlendirme yaklaşım, yöntem ve teknikleri de öğrencilerin tercih edebileceği uygulamalarla güçlendirilebilir.

Çalışma, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerdeki ortaokul ve liselerde araştırmaya gönüllü katılım gösteren öğretmen ve öğrenci görüşleriyle sınırlıdır. Ayrıca çalışma araştırmacının hazırladığı sorularla sınırlanmıştır. Bu çalışmadaki bulgular akademisyen, öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler yapılarak derinleştirilebilir. Uzaktan öğretim süreçlerinde öğretmen ve öğrencilerin tercih edeceği güvenilir ve kullanışlı ölçme ve değerlendirme yöntem, teknik ve yaklaşımlara yönelik araştırmalar yapılabilir. Uzaktan öğretim ölçme ve değerlendirme yöntem, teknik ve yaklaşımlarla ilgili öğretmen niteliğini inceleyen çalışmalara ağırlık verilebilir.

Yazar Katkı Oranı

Makalede her iki yazar da makalenin tüm süreçlerinde eşit oranda rol almışlardır. Tüm yazarlar çalışmanın son halini okumuş ve onaylamışlardır.

Çatışma Beyanı

Bu çalışma kapsamında yazarların hiçbir kurumla ya da kişiyle çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Etik Kurulunun 02/11/2020 tarih ve 2020/126 numaralı etik kurul onayı ile yürütülmüştür.

Kaynaklar

- Ashong, C. Y., & Commander, N. E. (2012). Ethnicity, gender and perceptions of online learning in higher education. *Journal Of Online Learning And Teaching*, 8(2), 98-110.
- Atılğan, B., Tari, O. E., Özdemir, B.N., Aktar, İ., Güneş, M., Baran, E. B., Genç, B., Köksal, M. K. ve Sayek, İ. (2020). Tıp Fakültesi öğrencilerinin gözünden acil uzaktan öğretim sürecinin değerlendirilmesi, *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 29(6), 396-406. <https://doi.org/10.17942/sted.837551>
- Bakırcıoğlu, R. (2016). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Anı Yayıncılık.
- Balta, Y. ve Türel, Y. K. (2013). Çevrimiçi uzaktan eğitimde kullanılan farklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin bir inceleme. *International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish or Turkic*, 8(3), 37-45. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4271>
- Baran, A. ve Sadık, O. (2021). Covid-19 sürecinde sınıf öğretmenlerinin acil uzaktan öğretim tecrübelerinin ve görüşlerinin incelenmesi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 813-854. <https://doi.org/10.19171/uefad.882291>
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., & Rodes, V. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic:

- Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572>
- Cabi, E. (2016). Uzaktan eğitimde e-değerlendirme üzerine öğrenci algıları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 6(1). 94-101.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. The UK: Routledge.
- Demir, E. (2016). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39, 203-212.
- De Jong, P. (2020). Impact of moving to online learning on the way educators teach, *Medical Science Educator*, 30, 1003-1004.
- Donovan, J., Mader, C., Shinsky, J. (2007). Online vs. Traditional Course Evaluation formats: Student Perception. *Journal Of Interactive Online Learning*, 6(3) 158-180.
- Dommeier, C. J., Baum, P., Hanna, R. W. & Chapman, K. S. (2004). Gathering faculty teaching evaluations by in-class and online survey: Their effect on response rates and evaluations. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29(5), 611-623. <https://doi.org/10.1080/02602930410001689171>
- Erkuş, A. (2013). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Seçkin Yayınları.
- Eygü, H. ve Karaman, S. (2013). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Memnuniyet Algıları Üzerine Bir Araştırma. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1) 36-59.
- Ferreira, F.H.G., & Gignoux, J. (2010). Eğitimde Fırsat Eşitsizliği: Türkiye Örneği. (Çalışma Raporu Sayı 4). Dünya Bankası.
- Gunawardena, C. N., & LaPointe, D. K. (2003). Planning and management of student assessment. In S. Panda (Ed.), *Planning & Management. Distance Education* (pp.195-205). Kogan Page.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/thedifference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Holcomb, L. B., King, F. B. & Brown, S. W. (2004). Student Traits and Attributes contributing to success in online courses evaluation of university online courses. *The Journal Of Interactive Online Learning*, 2(3), 1-17.
- Karadağ, N. (2014). *Açık ve uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme: mega üniversitelerdeki uygulamalar*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Pegem A Yayıncılık.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis an introduction to its methodology*. USA: Sage Publications.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2014). *Research in education evidence based inquiry*. The UK: Pearson Education.
- Özdemir, E. (2015). Tarama Yöntemi. M. Metin (Ed.) *Kuramdan uygulamaya eğitim bilimlerinde bilimsel araştırma yöntemleri* (s.77-97) içinden. Pegem Akademi.
- Rakes, G. (2008). Open book testing in online learning environments. *Journal of Interactive Online Learning*, 7(1), 1-9. <http://www.ncolr.org/jiol/issues/pdf/7.1.1.pdf>

- Sezgin, S. (2021). Acil uzaktan eğitim sürecinin analizi: öne çıkan kavramlar, sorunlar ve çıkarılan dersler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1),273-296. <https://doi.org/10.18037/ausbd.902616>
- Shank, P. (2009). Assessing whether online learners can do: Aligning learning objectives with real-world applications. In R. Kelly (Ed.) *Assessing online learning strategies challenges and opportunities*. A Magna Publications.
- Sümbüloğlu, V. ve Sümbüloğlu, K. (2005). *Klinik ve saha araştırmalarında örnekleme yöntemleri ve örneklem büyüklüğü*. Alp Ofset.
- Steer, K., Gang, L., Layfield, C., & Borg, J. (December, 2016). *Assessment in e-learning for higher education*. The International Conference on Computers and Management, Kota, India.
- Şenol, S. (2012). *Araştırma ve Örnekleme Yöntemleri*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2020). İstisnai bir uzaktan eğitim öğretim deneyiminin öğrettikleri. *Alanyazın*, 1(1), 7-15.
- Yurdakul, B. (2005). Uzaktan Öğretim. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler içinden* (s. 249-264) içinden. Pegem Yayıncılık.

Extended Summary

Introduction

The use of technology has taken its place in education since the end of the 20th century. The combination of technology and education has continued to exist in the first 20 years of the 21st century. Although the technology is so fast, there are doubts about the necessary infrastructure that enables students to learn online and to what extent teachers can use these environments.

In cases where classroom activities cannot be done due to the limitations of traditional learning-teaching methods, distance education is done through specially prepared teaching units and different environments to ensure communication and interaction between teachers and students. The methods that aim to increase the educational effectiveness of such practitioners are called distance education methods (Yurdakul, 2005). Various performance assessments including exams should be used to improve the quality in distance education. Academic integrity of assessment processes in an online environment is important. One way to achieve this integrity is thought to be the application of open book exams (Rakes, 2008).

As a result, since the quality of education and training depends on the use of appropriate measurement and evaluation methods, determining the right methods and techniques is important for the development and academic success of students. For this reason, this issue should be taken into account when creating systems related to distance education.

During the pandemic period, it has been understood that many countries are not yet sufficient and ready for distance education. Discussions continue about whether the activities held during this period are distance education, online learning, e-learning or e-learning. But in such a time frame, teachers as practitioners had to try to meet this discussion and adapt accordingly. Likewise, a similar situation was experienced in students' coping with practices. What do teachers and students think about this serious issue? This question and similar questions constitute the source of motivation for this study. The aim of this study is to examine the perceptions of teachers and students about measurement and evaluation in online environments.

Method

In this study, the perceptions of students and teachers towards assessment and evaluation during the process of distance education were investigated. The study uses a descriptive analysis. Due to the determination of voluntary participation, purposive convenience sampling was chosen. In order to gather data, different survey forms for both students and teachers were used. In the survey, there were demographic questions and open-ended and semi-structured questions in order to determine participants' perceptions of assessment and evaluation in distance education. The surveys were developed by the researchers. In order to write questions for the surveys, the literature was scanned in terms of assessment and evaluation. Students' survey form consisted of two short answers and two open ended questions in addition to demographic information. Teachers' survey form consisted of five short and three open ended questions in addition to demographic information. Descriptive analysis, frequency and

percentage were used in the data analysis. The purpose was to define the activities of assessment and evaluation carried out in an online environment in accordance with the data collected.

Finding

This study was conducted to investigate the perceptions of students and teachers towards assessment and evaluation during the process of distance education. Determining the restrictions and advantages of the process of assessment and evaluation may contribute to improving the process of distance education. For this reason, the questions were tried to be answered according to the perceptions of teachers and students.

Teachers found the measurement and evaluation tools they used in distance education partially sufficient, reliable and useful. The most used methods and techniques by teachers; multiple choice, short answer, true-false, open-ended, matching question, complementary methods and peer, self and group assessment. According to the teachers, measurement and evaluation in distance education is most necessary to detect learning deficiencies and to increase the quality of learning. In addition, equal opportunities should be provided in technology and teachers should be trained. The majority of the students stated that the face-to-face method is the best method to determine the course success. In addition, they stated that test, homework, project and complementary measurement methods should be used. In order to evaluate their success, the students wanted to be tested. Equality of opportunity in technology comes first among the difficulties in evaluating success in distance education. Other difficulties; short course duration, difficulty in understanding, lack of repetition and reinforcement, losses of learning, difficulties about communication with the teachers, lack of feedback.

Results

As a result of the analyses, it was determined that teachers found assessment and evaluation instruments used in distance education sufficient, reliable and useful, partially. In addition, it was determined that teachers found themselves partially sufficient in terms of approaches, methods and techniques of assessment and evaluation. It was determined that, in distance education, teachers used multiple-choice question technique at most. Furthermore, it was asserted that there was a reliability problem in assessment and evaluation in distance education. On the other hand, students stated that lesson success ought to be assessed via face to face techniques. Students also stated that it was better for them to be evaluated via multiple choice exam and assignments. Both students and teachers were of the opinion that there ought to be equality in opportunity during distance education processes. It was stated that there was reliability problem in distance education. It was stated that cheating could be overcome via such applications as random mixed tests, short exams and open book exams. Besides, open ended questions requiring specific answers could also be a remedy for the previously mentioned problem.

Suggestion

The findings of this study can be deepened by interviews with academicians, teachers and students. Research can be conducted on reliable and useful measurement and evaluation methods, techniques and approaches that teachers and students

will prefer in distance education processes. Researchers can conduct studies examining the qualifications of teachers about measurement and evaluation methods, techniques and approaches in distance education.

Keywords: Distance Learning, Assessment and Evaluation in Distance Learning, Online Evaluation, Teachers' and Students' Perceptions

Web 2.0 Uygulamalarının Öğrencilerin Fene ve Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutumlarına Etkisi¹

The Effect of Web 2.0 Applications in Science Teaching on Students' Attitudes Towards Science and Technology Use

Koray Akbaba²  ve Hülya Ertaş Kılıç^{3*} 

²Fen Bilimleri Enstitüsü, Aksaray Üniversitesi, Aksaray, Türkiye, kryakbaba.36@gmail.com

³Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Aksaray Üniversitesi, Aksaray, Türkiye, ertashulya@aksaray.edu.tr

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi (Received Date)

15 Şubat 2021

Kabul Tarihi (Accepted Date)

20 Aralık 2021

*Sorumlu Yazar

Hülya Ertaş Kılıç

Aksaray Üniversitesi Eğitim
Fakültesi Matematik ve Fen
Bilimleri Eğitimi Bölümü Fen
Bilgisi Eğitimi ABD A Blok
Kampus/Aksaray

ertashulya@aksaray.edu.tr

Öz: Bu çalışmanın amacı; fen bilimleri dersinin teknoloji destekli olarak yürütülmesinin ve gerçekleştirilen Web 2.0 uygulamalarının ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin fene ve teknolojiye yönelik tutumlarına etkisini ortaya koymaktır. Gerçekleştirilen çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubunu, Kars ilinin Merkez ilçesinde yer alan bir yatılı bölge ortaokulunun 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Toplam 48 (24 deney, 24 kontrol) öğrencinin katıldığı çalışma, 6. sınıf fen bilimleri dersinin “Işık ve Ses” ünitesi ile “Bitki ve Hayvanlarda Üreme Büyüme ve Gelişme” üniteleri kapsamında gerçekleştirilmiştir. Uygulama, “Işık ve Ses” ünitesi için 3 hafta (12 ders saati), “Bitki ve Hayvanlarda Üreme, Büyüme ve Gelişme” ünitesi için ise 4 hafta (16 ders saati) olmak üzere toplam 7 hafta (28 ders saati) sürmüştür. Veri toplama aracı olarak, araştırmaya katılan öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla ile “Fene Yönelik Tutum Ölçeği”, teknoloji kullanımına yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla “Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde, Web 2.0 uygulamaları ile yürütülen fen öğretiminin öğrencilerin derse ve teknoloji kullanımına yönelik tutumlarını olumlu etkilediği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Web 2.0 uygulamaları, tutum, teknoloji kullanımı, fen bilimleri öğretimi

Abstract: The main purpose of this study is to reveal the effect of Web 2.0 applications and technology aided science lessons on the attitudes of sixth-grade secondary school students towards technology use and science. One of the quantitative research methods, a pretest-posttest quasi experimental design was used in the study in one of the boarding schools located in the centre of Kars province. Convenience sampling method was used to determine the study group which was composed of 48 (24 for the experimental group, 24 for the control group) six-grade students. During the study, secondary school science lesson units 'Light and Sound' which lasted for 3 weeks (12 lessons) and 'Reproduction, Growth, Development in Animals and Plants' which lasted for 4 weeks (16 lessons) were handled. In total, the study lasted for 7 weeks (28 lessons). In order to find out the attitudes of students towards science, 'Science Attitude Scale' was used and for their attitudes towards technology use in science lessons 'Technology Attitude Scale' was used as a data collection tool. According to the results of the study, it is found out that teaching science using Web 2.0 applications has a positive effect on students' attitudes towards technology use and science.

Keywords: Web 2.0 applications, attitude, technology use, science education

Akbaba, K. ve Ertaş-Kılıç, H. (2022). Web 2.0 uygulamalarının öğrencilerin fene ve teknoloji kullanımına yönelik tutumlarına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 130-139. <https://doi.org/10.17556/erziefd.880542>

Giriş

Günümüz dünyasında teknolojideki gelişmeler, sağlıktan askeriye, sanayiden, eğitime birçok alanda yenileşmeyi ve birtakım kolaylıkları beraberinde getirmiştir. Özellikle bilgisayar teknolojisindeki gelişmeler ve bu gelişmelerin yaygınlaşmasıyla birlikte bu yeniliklere ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır. Teknolojideki bu değişim ve gelişmelerin eğitim hayatına yansması, özellikle etkili bir iletişim aracı olan bilgisayarların eğitim-öğretim sürecine dâhil edilmesi ile olmuştur. Eğitimin her alanında çağın gerektirdiği teknolojinin kullanımı gerekli duruma gelmiştir. Bu durum, “eğitimde teknoloji kullanımı” kavramını alan yazına kazandırmıştır. Nitekim günümüzde eğitimde teknolojinin kullanımı ve teknolojik gelişmelerin takip edilmesi son derece büyük bir öneme sahiptir. Eğitim ve teknoloji, insanın çevresine egemenlik kurmak amacıyla kullandığı en temel araçlardır. Eğitim, insanoğlunda var olan gizli gücün ortaya çıkmasına sebep olurken, kişinin daha yaratıcı ve güçlü olmasına katkıda

bulunmaktadır. Teknoloji ise, insanoğlunun eğitim yoluyla edindiği bilgilerden daha verimli bir şekilde faydalanmasını sağlamıştır (Sakallı vd., 2008).

Günümüzde ülkelerin gelişmişlik düzeylerinin belirlenmesinde bilim ve teknolojideki gelişmeler en önemli unsurdur. Bu gelişmeler ve gelişmelerin sürekliliğinin sağlanabilmesi eğitime bağlıdır. Bilginin topluma aktarılmasını sağlayan eğitim, gelişen teknolojinin de toplumlara aktarılmasında ve öğretilmesinde büyük önem taşımaktadır. Günümüzde eğitim ve teknoloji kavramları birlikte anılan kavramlar olmuş ve bu iki kavramdan yola çıkılarak eğitim teknolojisi kavramı kullanılmaya başlanmıştır. Eğitim teknolojisi kavramı 1960'lardan beri sık sık kullanılan bir kavram olmuştur (Aygün, 2009). Kavram olarak “Eğitim teknolojisi”, ilk başlarda eğitimde araçlar ve gereçlerin kullanımı olarak görülmekteydi. Eğitim teknolojisi 2000'li yıllarda teknolojinin gelişmesi ile birlikte bilgisayar destekli eğitimden, insan-teknolojisi etkileşimine ve sanal

¹ Bu çalışma Dr. Öğr. Üyesi Hülya ERTAŞ KILIÇ'ın danışmanlığında yürütülen Koray Akbaba'nın yüksek lisans tez çalışmasından türetilmiştir.

eğitime kadar çeşitli konuları kapsamaktadır (Şimşek vd. 2008). Nitelikli bir eğitimin verilebilmesi ve dersin verimli bir şekilde yürütülebilmesi için eğitimde teknolojiden yararlanılması bir gereklilik haline gelmiştir.

Eğitim teknolojilerinin farklı boyutlarının eğitimde kullanılmasıyla ilgili çalışmalar değerlendirildiğinde, öğrencilerin başarılarında olumlu yönde etkisinin olduğu görülmektedir. Bununla bağlantılı olarak, eğitimde kullanılan materyallerin (oyun, analogi, deney) model yoluyla öğretimin ve bilgisayar destekli eğitimin öğrenci başarılarını arttırdığını gösterir nitelikte çalışmalara rastlamak mümkündür (Akdeniz ve Yiğit, 2001; Kibos, 2002; Yumuşak ve Aycan, 2002). Güven ve Sülün (2012), çalışmalarında Fen Bilimleri dersinin bilgisayar destekli olarak işlendiği konularda öğrencilerin akademik başarılarının arttığı sonucuna varmışlardır. Bilgisayar ve internet teknolojisindeki gelişmeler bireyler arasındaki farklılıkları kaldırdığı gibi aynı zamanda bireylerin çok daha kolay ve hızlı bilgiye ulaşmasını sağlayabilmektedir. Teknolojinin gelişmesi ile beraber eğitimde kullanılan araçların başında Web 2.0 araçları da yerini almıştır. Kullanıcıların içerik oluşturma sürecine aktif katılımlarına olanak sağlayan Web 2.0 uygulamaları bireyler arasında farklılıkları kaldırmada önemli bir role sahiptir. Web 2.0, kullanıcıları sürecin içerisine dâhil eden bir teknolojidir. Web 2.0 ile kullanıcılar pasif konumdan aktif konuma geçmişlerdir. Web 2.0 araçlarının eğitim öğretim hayatına dâhil edilmesi ile beraber öğretmen öğrenci ilişkisinin artması ve iletişimin güçlenmesi sağlanabilmektedir. Web 2.0 araçlarının tercih edilmesinin en önemli nedenleri arasında birçok kullanıcıyı bir arada aynı hedefe ve aynı ürüne odaklayabilmesi gelmektedir. Eğitim alanında Web 2.0 araçlarının kullanılması öğrencileri sadece okuyan değil üreten ve paylaşan konuma getirmektedir. Fen bilimleri dersinin de öğrenci merkezli olarak yürütülebilmesi için ders sırasında teknolojik araç gereçlerden ve teknolojinin bize sunduğu yeniliklerden yararlanmak, Web 2.0 araçlarını kullanmak faydalı olabilecektir (Eğitimde Yeni Araçlar, t.y.).

Gün geçtikçe Web 2.0 araçlarının çeşitliliği de artmaktadır. Daha çok sosyal medya araçları olarak bilinen bloglar, vikiler, resim ve video düzenleme araçları, Facebook gibi sosyal paylaşım siteleri de Web 2.0 araçları arasında karşımıza çıkmaktadır. Kullanıcıların sürece dâhil olmasıyla beraber Web 2.0 araçları popüler hale gelmeye başlamıştır. Eğitimde kullanılan Web 2.0 uygulamalarını, 3D araçları, anket, animasyon, avatar, barkod, beden eğitimi, e-kitap, resim ve fotoğraf, günlük tutma, hikâye, karikatür yapma, kodlama, logo yapım, matematik, online sınav, oyun, sanal gerçeklik, sanal duvar ve pano, sertifika, sınıf yönetim, slayt ve sunum, takım oluşturma, takvim, ters yüz sınıf, uzaktan eğitim, video konferans, web sayfası, yabancı dil araçları ve diğer araçlar olmak üzere gruplandırmak mümkündür (Eğitimde Yeni Araçlar, t.y.).

İnsanın kendini geliştirmesi için eğitim önemli bir rol oynamaktadır. Son yıllarda, gelişen teknoloji ile beraber, eğitim ve teknoloji kavramları birbirinden ayrı düşünülememektedir. Özellikle FATİH Projesi ile birlikte eğitim ve teknoloji birbirinden ayrı düşünülemez bir hale gelmiştir. Bu gelişmeler ile birlikte öğretmenler “derslerde teknolojik araçlar kullanmalı mıyım?” sorusu yerine “teknolojiyi derslere nasıl entegre etmeliyim?” sorusuna odaklanmaya başlamışlardır. Eğitim ve teknoloji ile ilgili yapılan çalışmalar ele alındığında; genel olarak bilgisayar destekli öğretimin ön planda olduğu ve öğretmen adaylarına yönelik çalışmaların ağırlık kazandığı söylenebilir. Ergörün

(2010), gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin Fizik dersindeki başarılarını ve derse yönelik tutumlarını, bilgisayar destekli öğretim ve geleneksel öğretim yöntemlerini kullanarak karşılaştırmıştır. Yapılan bir diğer çalışmada Gömleksiz ve Fidan (2013), Fen ve Teknoloji dersinde bilgisayar destekli zihin haritasının, öğrencilerin akademik başarısına, öğrenci tutumlarına ve kalıcılığına etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Web 2.0 uygulamaları konusunda yapılan çalışmalar incelendiği zaman çoğunlukla lisans düzeyinde katılımcılar ile çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Ata, 2011; Durusoy, 2011; Genç, 2010; Kekeç-Morkoç ve Erdönmez, 2015; Işık, 2013; Korucu ve Çakır, 2015; Özerbaş ve Mart, 2017; Özenç-Uçak ve Çakmak, 2010). İlgili alan yazın incelendiğinde Web 2.0 araçları kullanılarak yapılan çalışmaların giderek arttığı ve bu çalışmaların arasında ortaokul düzeyindeki öğrencilere yönelik çalışmaların da son yıllarda artış gösterdiği söylenebilir (Gürleröglü, 2019; Güven ve Sülün, 2012; Yılmaz ve Canbazöglü-Bilici, 2017). Diğer çalışmalardan farklı olarak bu çalışmada, Web 2.0 araçlarından Kahoot, Plickers ve Socrative gibi anlık dönütler alınabilen üç uygulama kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Çalışmada, 6. sınıf öğrencileri ile yürütülen fen bilimleri dersi “Işık ve Ses” ünitesi ve “Bitki ve Hayvanlarda Üreme, Büyüme ve Gelişme” ünitesi kapsamında kullanılan Web 2.0 araçları ağırlıklı olarak Kahoot, Plickers ve Socrative uygulamalarıdır. “Işık ve ses ünitesi” günlük hayatta sıklıkla karşılaştığımız, hayatla iç içe olan kavramları içermekle birlikte, kavramlar öğrenciler için soyut kalabilmektedir (Demirci ve Efe, 2007). Soyut kavramları içeren konularda öğrencilerin daha sık kavram yanılgısına sahip oldukları söylenebilir (Ecevit ve Özdemir-Şimşek, 2017). Ses ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, diğer fen konuları ile ilgili yapılan çalışmalardan sayı olarak da daha az olduğu görülmektedir (Demirci ve Efe, 2007; Sözen ve Bolat, 2014). Bu nedenler dikkate alınarak “Işık ve Ses” ünitesi seçilmiş ve uygulamaya ara vermemek için ünitenin devamı olan “Bitki ve Hayvanlarda Üreme, Büyüme ve Gelişme” ünitesi ile uygulamaya devam edilmiştir. Çalışma, ortaokul 6. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiş ve konu sonlarında gerçekleştirilen değerlendirmeler Web 2.0 uygulamaları kullanılarak yapılmıştır. Çalışma grubu olarak belirlenen öğrenciler yatılı bölge okulunda öğrenim görmektedir. Gerçekleştirilen Web 2.0 uygulamalarının, dezavantajlı grup olarak ifade edebileceğimiz bu öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarına ve teknolojiye yönelik tutumlarına olan etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır:

1. Web 2.0 uygulamaları kullanılarak yürütülen Fen Bilimleri dersinin 6. sınıf öğrencilerinin Fene yönelik tutumlarına etkisi var mıdır?
2. Web 2.0 uygulamaları kullanılarak yürütülen Fen Bilimleri dersinin 6. sınıf öğrencilerinin teknoloji kullanımına yönelik tutumlarına etkisi var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma kontrol ve deney grubu olmak üzere iki grup ile yürütülmüştür. Deneysel işlemden önce ön test olarak iki gruba da Fene Yönelik Tutum Ölçeği (FYTÖ) ve teknoloji kullanımına yönelik tutum ölçeği (TKTÖ) uygulanmıştır. Deneysel işlemin sonunda son test olarak FYTÖ ve TKTÖ

tekrar gruplara uygulanmıştır. Dersler, kontrol grubunda öğretim programının öngördüğü şekilde yürütülmüştür. Deney grubunda ise öğretim programının öngördüğü öğretime ek olarak derslerde Web 2.0 uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Çalışmada ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin Fen Bilimleri dersinde Web 2.0 uygulamaları kullanılmasının öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarına ve teknoloji kullanımına yönelik tutumlarına etkisi araştırılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, Kars ilinin merkez ilçesine bağlı yatılı bir köy okulunun ortaokul 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma grubu elverişli (uygun) örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Deney grubunu oluşturan 24 öğrenci (11 erkek 13 kız) ve kontrol grubunu oluşturan 24 öğrenci (11 erkek 13 kız) bulunmaktadır. Araştırmanın yapıldığı okul, bir köy okulu ve yatılı bir okul olmasından dolayı, özellikle teknoloji konusunda dezavantajlı bir okul olarak ifade edilebilir.

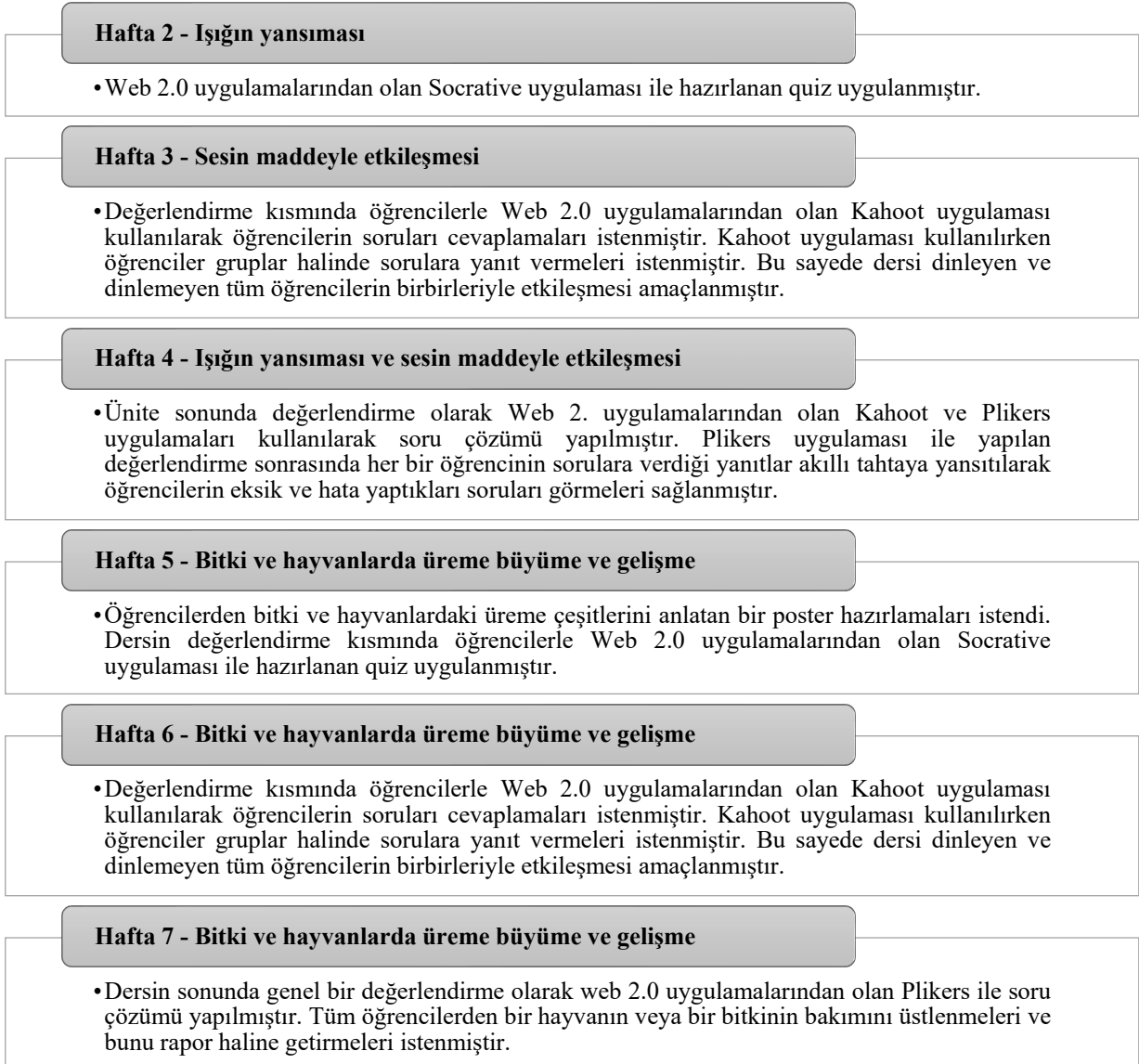
Yapılan çalışma ortaokul 6. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Çalışma grubunun sınıf düzeyi seçilirken şube sayısı göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmanın yürütüldüğü okulda 6. sınıfların üç şube olması, seçilmiş olan

deney ve kontrol gruplarının denkliliklerini sağlama açısından avantaj sağlamıştır.

Verilerin Toplanması/Süreç

Araştırma ile ilgili Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun 02.11.2018 tarihinde (Karar No: 2018-204) aldığı karar ve Kars İli Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin doğrultusunda araştırma yürütülmüştür. Araştırmada ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. "Işık ve Ses" ünitesi ve "Bitki ve Hayvanlarda Üreme, Büyüme ve Gelişme" üniteleri kapsamında çalışmalar yürütülmüştür. Uygulamaya ara vermemek için ünitenin devamı olan "Bitki ve Hayvanlarda Üreme, Büyüme ve Gelişme" ünitesi ile uygulamaya devam edilmiştir. Uygulama süreci dokuz hafta olarak planlanmıştır. Ünitelerin öğretimine başlanmadan önce ve uygulamaların bitiminde her iki gruba da FYTÖ ve TKTÖ uygulanmıştır.

Kontrol grubunda dersler mevcut öğretim programına uygun olarak yürütülürken, deney grubunda mevcut öğretim programının öngördüğü öğretime ek olarak Web 2.0 uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda gerçekleştirilen uygulamalar Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 1. Deney grubunda gerçekleştirilen Web 2.0 uygulamaları

Veri toplama araçları

Yapılan araştırmada nicel veri toplama araçları tercih edilmiştir. Katılımcıların fene yönelik tutumlarını ölçmek amacı ile Geban vd. (1994) tarafından geliştirilen “FYTÖ” kullanılmıştır. Katılımcıların teknoloji kullanımına yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Kenar ve Balcı (2013) tarafından geliştirilen “TKTÖ” kullanılmıştır. Ölçeklere ilişkin bilgiler aşağıdaki başlıklar altında yer almaktadır.

Fene Yönelik Tutum Ölçeği (FYTÖ)

Geban vd. (1994) tarafından hazırlanan FYTÖ 5’li likert tipi bir ölçektir. Tutum ölçeğinde toplam 15 madde bulunmaktadır. Bu maddelerden 4 tanesi olumlu ve 9 tanesi ise olumsuz maddelerdir. Ölçek tek faktörlü bir ölçektir. Ölçeği geliştiren araştırmacılardan, ölçeği kullanmak için gerekli izinler e-posta yoluyla alınmıştır. Ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından raporlanan Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısını .83’tür. Bu çalışmada, FYTÖ’nün ön testinden elde edilen güvenilirlik katsayısı .78, son testinden elde edilen güvenilirlik katsayısı ise .73’tür.

Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği (TKTÖ)

Öğrencilerin teknoloji kullanımına yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Kenar ve Balcı (2013), tarafından geliştirilen “TKTÖ” kullanılmıştır. 5’li likert tipinde olan ölçek 15 maddeden oluşmaktadır. TKTÖ ölçeği üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçeği geliştiren araştırmacılardan, ölçeği kullanmak için gerekli izinler e-posta yoluyla alınmıştır. Ölçeğin Kenar ve Balcı (2013) tarafından raporlanan güvenilirlik katsayısı .86’dır. Bu çalışmada ön teste ait güvenilirlik katsayısı .83 ve son teste ait güvenilirlik katsayısı .78 olarak elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin istatistiksel analizi SPSS 23 istatistik paket programı kullanılarak yapılmıştır. Bağımlı değişken sayısı iki olduğu için çok değişkenli istatistik yöntemlerinden kullanılması düşünülmüştür. Bu doğrultuda betimsel istatistik kullanılarak öğrenci gruplarının özellikleri belirlenmiş, nicel analiz ile ulaşılan; ortalama, standart sapma, yüzde ve frekans değerleri incelenmiştir. Nicel araştırma verileri analiz sonuçlarına göre parametrik ya da parametrik olmayan (non-parametrik) testlerin kullanılmasına karar vermek için değişkenlerin normal dağılım durumları incelenmiştir. Kontrol grubunda FYTÖ’nün ön testi puanlarının ve deney grubunda FYTÖ’nün son test puanlarının normal dağılımadığı belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrenci sayılarının 30’un altında olması nedeniyle de analizlerde non-parametrik analiz yöntemlerinden olan Mann-Whitney U testi ve Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmasına karar verilmiştir (Büyüköztürk vd., 2009).

Bulgular

Araştırmanın verilerinden elde edilen bulgular betimsel istatistiğe ait bulgular ve çıkarımsal istatistiğe ait bulgular olarak aşağıda sunulmaktadır. FYTÖ ve TKTÖ’nin ön test ve son test verilerinden elde edilen bulgular aşağıda başlıklar halinde sunulmaktadır. Öncelikle verilerin hazırlanması ve normalliğe ilişkin bulgular verilmektedir.

Verilerin Analiz İçin Hazırlanması

Veri kalitesinin incelenmesi verilerden geçerli sonuç elde edilmesi için gerekmektedir. Bu amaçla kayıp veriler incelenmiştir. Veri setinde kayıp değer bulunmamaktadır. Uygulama sırasında öğrencilerin ölçek maddelerine boş bırakılmaları ve maddeleri eksiksiz tamamlamaları sağlanmıştır.

Betimsel İstatistik Bulguları ve Normallik

Tek değişkenli normallik için değişkenlere ait basıklık çarpıklık değerlerine bakılmış ve normallik testi yapılmıştır. Değişkenlere ait betimsel istatistik değerleri Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1. Değişkenlere ait betimsel istatistikler

Veri toplama araçları	N	Min.	Maks.	Ort.	S.S.	Çarpıklık	Basıklık
FYTÖ Ön test	48	45	75	63.375	7.859	-.644	-.452
FYTÖ Son test	48	56	75	69.396	4.256	-.888	.914
TKTÖ Ön test	48	35	75	58.875	10.868	-.308	-.809
TKTÖ Son test	48	51	69	62.250	5.107	-.594	-.845

Öğrencilerin FYTÖ den alabilecekleri minimum puan 15 maksimum puan ise 75’tir. Öğrencilerin FYTÖ den aldıkları son test ortalamalarının ön test ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin TKTÖ’den alabilecekleri minimum puan 15 maksimum puan ise 75’tir. Öğrencilerin TKTÖ’den aldıkları son test ortalamalarının ön test ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir.

Normalliğe ilişkin basıklık ve çarpıklık değerleri değerlendirildiğinde basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ve +1 aralığında kaldığı görülmektedir. Ele alınan gruplar için normallik dağılımının kontrolü yapılırken iki yöntem kullanılır. Grup büyüklüğünün 50’den küçük olduğu durumlarda Shapiro-Wilks, puanların normallik durumunu incelemeye kullanılan bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2009). Araştırmada ele alınan gruplar 50’den küçük olduğu için Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır. Shapiro-Wilks testinden elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Gruplara göre FYTÖ ve TKTÖ Shapiro-Wilk ön test ve son test normallik testi sonuçları

Veri toplama araçları	Grup	Shapiro-wilk		Anlamlılık Değeri(p.)
		İstatistik	N	
FYTÖ Ön test	Kontrol	0.902	4	.024
	Deney	0.963	24	.493
FYTÖ Son test	Kontrol	0.923	24	.69
	Deney	0.876	24	.007
TKTÖ Ön test	Kontrol	0.933	24	.116
	Deney	0.958	24	.403
TKTÖ Son test	Kontrol	0.959	24	.423
	Deney	0.930	24	.096

Tablo 2’ye göre FYTÖ ön testinden elde edilen kontrol grubuna ait ve FYTÖ son testinden elde edilen deney grubuna ait değerler incelendiğinde normal dağılımdan sapma gösterdikleri söylenebilir. Ancak TKTÖ ön test ve son testinden elde edilen kontrol ve deney grubuna ait değerler incelendiğinde normallikten aşırı sapma göstermediği söylenebilir. Ancak guruplardaki öğrenci sayıları da göz önüne

alındığında non-parametrik istatistiksel yöntemler tercih edilmiştir. Tablo 3'te gruplara göre FYTÖ ve TKTÖ'nün ön test ve son testlerine ait betimsel istatistik değerleri verilmiştir.

Tablo 3. Gruplara göre FYTÖ ve TKTÖ'nün ön test ve son testlerine ait betimsel istatistik değerleri

Bağımlı değişkenler	Gruplar	N	Ön test		Son test	
			Ort.	S.S.	Ort.	S.S.
FYTÖ	Kontrol Grubu	24	61.55	8.74	67.58	4.15
	Deney Grubu	24	65.21	6.55	75.21	3.60
TKTÖ	Kontrol Grubu	24	59.17	12.50	58.38	4.42
	Deney Grubu	24	58.58	9.22	66.12	1.98

Tablo 3'te görüldüğü gibi, kontrol grubu ve deney grubunda bulunan öğrencilerin FYTÖ ön test puanları karşılaştırıldığında kontrol grubu öğrencilerinin deney grubu öğrencilerine göre daha düşük bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Ancak son testlerden aldıkları puanlar karşılaştırıldığında, kontrol grubu öğrencilerinin ortalamalarında deney grubu öğrencilerinin son test puanlarının ortalamalarına göre daha düşük olduğu, ancak kontrol grubu ön test puan ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir. TKTÖ ön test puanları kontrol ve deney grubu için birbirine oldukça yakın olmakla birlikte, son test ortalama puanları karşılaştırıldığında deney grubu öğrencilerinin ortalamalarının kontrol grubundaki öğrencilerin ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çıkarımsal İstatistik Bulguları

Araştırmanın birinci alt problemine ait bulgular

Araştırmada Web 2.0 uygulamaları kullanılarak yürütülen fen dersinin 6. sınıf öğrencilerinin fene yönelik tutumlarına etkisi var mıdır? sorusuna yanıt aranmaktadır. Öğrencilerin ön test puanlarının ilişkisiz örneklem için Mann Whitney U testi istatistik analizinden elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4. Öğrencilerin FYTÖ ön test puanlarının gruba göre U-Testi sonucu

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	24	27.10	650.50	225.5	.197
Kontrol	24	21.90	525.50		

Web 2.0 uygulamaları kullanılarak yürütülen fen dersi öncesinde öğrencilere uygulanan ön test bulguları incelendiğinde kontrol ve deney gruplarının ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Bu durum kontrol ve deney gruplarının fene yönelik tutum ile ilgili olarak denk gruplar olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin son test puanlarının ilişkisiz örneklem için Mann Whitney U testi istatistik analizinden elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5. Öğrencilerin FYTÖ son test puanlarının gruba göre U-Testi sonucu

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	24	30.94	742.50	133.5	.001*
Kontrol	24	18.06	433.50		

$p<.05$

Web 2.0 uygulamaları kullanılarak yürütülen fen dersi sonrasında, öğrencilere uygulanan son teste ait bulgular incelendiğinde, uygulamaya katılan deney grubu öğrencileri ve uygulamaya katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin Mann

Whitney U testi sonuçları iki grup arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğunu göstermektedir, $U=133.5$, $p<.05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, Web 2.0 uygulamalarına katılan öğrencilerin bu uygulamaya katılmayan öğrencilere göre fene yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, Web 2.0 uygulamaları ile yürütülen dersin çocukların fene yönelik tutumlarını arttırmada etkili olduğunu gösterir.

Grupların ön test ve son test puanlarını kendi içerisinde değerlendirmek için ilişkili örneklem için Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Kontrol grubunun ön test ve son testlerine ait Wilcoxon işaretli sıralar testi bulguları Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6. Kontrol grubuna ait ön test ve son test puanlarının Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Son test-Ön test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif sıra	4	5.50	22.00	3.4*	.001
Pozitif sıra	18	12.83	231.00		
Eşit	2	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Kontrol grubu öğrencilerinin fene yönelik tutumlarının ön test ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir. Elde edilen analiz sonuçları kontrol grubu öğrencilerinde ön test ve son testler arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $z=3.4$ ve $p<.05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve sıra toplamları göz önüne alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara dayanarak öğretim programının öngördüğü şekilde derslerin yürütüldüğü kontrol grubunda öğrencilerin derse yönelik tutumlarının olumlu etkilendiği görülmektedir.

Deney grubunun ön test ve son testlerine ait Wilcoxon işaretli sıralar testi bulguları Tablo 7'de sunulmaktadır.

Tablo 7. Deney grubuna ait ön test ve son test puanlarının Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Son test-Ön test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif sıra	3	3.17	9.5	3.802*	.000
Pozitif sıra	19	12.82	243.5		
Eşit	2	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Deney grubu öğrencilerinin fene yönelik tutumlarının ön test ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli sıralar testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir. Elde edilen analiz sonuçları deney grubu öğrencilerinde ön test ve son testler arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $z=3.802$ ve $p<.05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve sıra toplamları göz önüne alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara dayanarak fen bilimleri dersinde Web 2.0 uygulamalarının kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin derse yönelik tutumlarını geliştirmede gerçekleştirilen uygulamaların önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ait bulgular

Araştırmada Web 2.0 uygulamaları kullanılarak yürütülen fen dersinin 6. sınıf öğrencilerinin teknoloji kullanımına yönelik tutumlarına etkisi var mıdır? sorusuna yanıt aranmaktadır. Öğrencilerin TKTÖ ön test puanlarının ilişkisiz örneklem için Mann Whitney U testi istatistik analizinden elde edilen bulgular Tablo 8'de sunulmaktadır.

Tablo 8. Öğrencilerin TKTÖ ön test puanlarının gruplara göre U-testi sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	24	23.60	566.50	266.5	.657
Kontrol	24	25.40	609.50		

Elde edilen analiz sonuçları deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test verileri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $U=266.5$; $p>.05$. Bu sonuçlara dayanarak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları için teknoloji kullanımına yönelik tutumlarının birbirine yakın olduğu yani grupların denk gruplar olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin TKTÖ son test puanlarının ilişkisiz örneklem için Mann Whitney U testi istatistik analizinden elde edilen bulgular Tablo 9’da sunulmaktadır.

Tablo 9. Öğrencilerin TKTÖ son test puanlarının gruplara göre U-testi sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	24	35.15	843.50	32.50	.000*
Kontrol	24	13.85	332.50		

* $p<.05$

Deney ve kontrol grubu öğrencilerin teknoloji kullanımına yönelik tutumlarının son testleri arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir. Elde edilen analiz sonuçları deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin son test verileri arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $U=32.5$; $p<.05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre teknolojiye yönelik tutumlarının daha olumlu olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları için teknoloji kullanımına yönelik tutumlarının deney grubu lehine olduğunu göstermektedir.

Grupların ön test ve son test puanlarını kendi içerisinde değerlendirmek için ilişkili örneklem için Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Kontrol grubunun ön test ve son testlerine ait Wilcoxon işaretli sıralar testi bulguları Tablo 10’da sunulmaktadır.

Tablo 10. Kontrol grubuna ait ön test ve son test puanlarının Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Son test-Ön test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif sıra	15	10.60	159.00	.257*	.797
Pozitif sıra	9	15.67	149.00		
Eşit	0	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Kontrol grubu öğrencilerinin TKTÖ ön test ve son test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 10’da verilmektedir. Analiz sonuçlarına göre, fen bilimleri dersinin mevcut öğretim programına göre yürütüldüğü kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $z=.257$; $p>.05$.

Deney grubunun ön test ve son testlerine ait Wilcoxon işaretli sıralar testi bulguları Tablo 11’de sunulmaktadır.

Tablo 11. Deney grubuna ait ön test ve son test puanlarının Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Son test-Ön test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif sıra	5	8.70	43.50	2.881*	.004
Pozitif sıra	18	12.92	232.50		
Eşit	1	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Deney grubu öğrencilerinin TKTÖ ön test ve son test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 11’de verilmektedir. Analiz sonuçlarına göre, fen bilimleri dersinin Web 2.0 uygulamaları gerçekleştirilerek yürütüldüğü deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir, $z=2.881$; $p<.05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Analiz sonucuna göre öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumlarını artırmada Web 2.0 uygulamalarının önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, “Işık ve Ses” ünitesi ile “Bitki ve Hayvanlarda Üreme, Büyüme ve Gelişme” üniteleri kapsamında gerçekleştirilen Web 2.0 uygulamalarının araştırmaya katılan ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin derse yönelik ve teknoloji kullanımına yönelik tutumlarındaki etkisini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu bölümde araştırmanın amacı kapsamında ortaya çıkan bulgular değerlendirilerek, elde edilen sonuçlar sunulmuştur.

Araştırma ortaokul 6. sınıfta eğitim gören 48 öğrenci (24 deney ve 24 kontrol) ile yürütülmüştür. Deney grubu öğrencilerine ders anlatımı sırasında akıllı tahta kullanılarak videolar izletilmiş, değerlendirme sırasında Web 2.0 araçları kullanarak soru çözümleri yapılmıştır. Bu uygulamadan önce ve sonra öğrencilere derse yönelik ve teknolojiye yönelik tutum ölçekleri uygulanmıştır. Kontrol grubu öğrencileri ile fen bilimleri dersi mevcut öğretim programına göre yürütülmüştür. Deney grubu ile eş zamanlı olarak derslere başlamadan önce ve sonra öğrencilere derse yönelik ve teknolojiye yönelik tutum ölçekleri uygulanmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde, kontrol ve deney gruplarının FYTÖ ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Elde edilen bu sonuca dayanarak, grupların fene yönelik tutum ile ilgili olarak denk gruplar olduğu söylenebilir. Kontrol ve deney gruplarının FYTÖ son test puanları arasında ise istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında da son test lehine anlamlı fark bulunmaktadır. Bu durumda mevcut öğretim programına göre yürütülen fen bilimleri dersinin öğrencilerin fene yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği, aynı zamanda gerçekleştirilen Web 2.0 uygulamalarının, öğrencilerin derse yönelik tutumlarını mevcut programın yürütüldüğü derse göre daha fazla etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, Web 2.0 uygulamaları dersin sadece değerlendirme kısmında kullanılmasına rağmen, deney grubu öğrencilerinin derse yönelik tutumlar açısından kontrol grubu öğrencilerine göre olumlu yönde daha fazla etkilediği söylenebilir. Alan yazında teknoloji destekli araştırmalar incelendiğinde bu çalışmadan elde edilen sonuçları destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Güven ve Sülün (2012) tarafından yapılan çalışmada bilgisayar destekli öğretimin 8. sınıf fen ve teknoloji dersinde akademik başarı ve derse yönelik tutumlarındaki değişim incelenmiştir. Araştırma sonucunda, bilgisayar destekli öğretimin uygulandığı öğrencilerin akademik başarılarını ve derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Özer vd. (2015) yaptıkları çalışmada, 6.sınıf Fen Bilimleri dersinde yer alan “Işık ve Ses” ve “Kuvvet ve Hareket” ünitelerini “Algadoo” yazılımıyla simülasyon kullanılarak

yürütmüşler ve uygulamalara dair öğrencilerin görüşleri almayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda Algodoo yazılımının bu ünitelerdeki temel kavramların öğrenilmesine katkısının olduğu ve fen bilimleri dersinde bu yazılımın kullanılmasına yönelik katılımcıların tutumlarının olumlu yönde olduğu sonucuna varılmıştır. Yılmaz ve Canbazoglu-Bilici (2017) tarafından QR kodlarla ilgili yapılan çalışmada, elde edilen sonuçlar, QR kodlarla tasarlanan oyunlarda soruların gizli olmasının öğrencilerde merak duygusu uyandırdıkları ve bu uygulamayı eğlenceli bulduklarını göstermektedir. Can (2008) gerçekleştirdiği çalışmasında web tabanlı fen eğitiminin öğrencilerin fene yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık yarattığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Çetin (2010) de çalışmasında öğrencilerin fene yönelik tutumlarının anlamlı bir şekilde değiştiği sonucuna ulaşmıştır. Alan yazın incelendiğinde bu çalışmalardan farklı olarak web tabanlı uygulamaların öğrencilerin fene yönelik tutumlarında bir etkisinin olmadığı çalışmalar da görülmektedir. Güleroglu (2019) ortaokul 7. sınıflarla gerçekleştirdiği “5E modeline uygun web 2.0 uygulamaları kullanılarak gerçekleştirilen öğretim planı” tasarladığı çalışmasında öğrencilerin fene yönelik tutumlarında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Güner (2012), çalışmasında beyin temelli öğrenme kuramına göre geliştirilen web destekli fen ve teknoloji materyalinin öğrencilerin fene yönelik tutumunu etkilemediği sonucuna ulaşmıştır.

Bu çalışmada Web 2.0 araçlarından olan kahoot, socrative ve plikers kullanılarak 6. Sınıf öğrencilerinin derse karşı olan tutumları değerlendirilmiştir. Yapılan çalışma ile öğrencilerin grup olarak çalışması sağlanmış ve böylelikle etkileşimli öğrenmeleri amaçlanmıştır. Çalışmanın teknoloji açısından dezavantajlı bir bölgede gerçekleştirilmiş olması ve öğrencilerin Web 2.0 araçları ile ilk defa karşılaşılıyor olması öğrencilerin fene yönelik tutumlarında olumlu değişim oluşturabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt probleme yönelik bulgular incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama yapılmadan önce teknolojiye yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu durumda teknolojiye yönelik tutumları açısından grupların birbirlerine denk olduğu söylenebilir. Deney ve kontrol grubunun son test verilerinin analizi sonucunda, teknolojiye yönelik tutum puanlarının deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği görülmektedir. Teknoloji tutum ölçeğinden elde edilen verilere bakıldığında zaman deney grubu öğrencilerinin son test puanlarında bir artış olduğu ve teknoloji kullanımına yönelik tutumlarını olumlu etkilediği görülmüştür. Benzer şekilde alan yazında gerçekleştirilen gerek yurt içi gerek yurt dışı çalışmalar incelendiğinde bu sonucu destekler nitelikte çalışmalara rastlanmaktadır. Yavuz ve Coşkun (2008), ilköğretim sınıf öğretmenliği öğrencilerinin eğitim öğretimde teknolojik araç gereç kullanımına yönelik tutum ve sahip oldukları düşünceleri belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada veri toplama aracı olarak 19 maddeden oluşan “Teknoloji Tutum Ölçeği” kullanmıştır. Aynı zamanda araştırmanın nitel kısmı için 5 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Sonuç olarak öğretimde teknolojik araç gereç kullanmanın ve teknolojik uygulamaların öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumlarında olumlu etki yaptığı görülmüştür. Yapılan diğer yurtiçi çalışmalarının sonuçları incelendiğinde teknoloji kullanımı, öğrencilerin teknolojiye olan ilgilerinin artmasında etkili olduğunu ve teknoloji kullanmaya yönelik tutumlarında

olumlu etki yarattığını göstermektedir. Huang vd. (2013) çalışmalarında öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek amacıyla Web 2.0 teknolojilerini kullanmaya yönelik görüşlerini araştırmışlar ve öğrencilerin öğrenmelerinin arttığı okul-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki etkileşimin olumlu yönde gelişme sağladığı, öğrencilerin derslere yönelik memnuniyetlerinin arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Sendal vd. (2008), yaptıkları çalışmada gerçekleştirdikleri uygulamalarla öğrencilerin Web 2.0 araçlarını kullanma becerilerinin arttığı, Web 2.0 araçlarını kullanmalarındaki yararlılık algılarının arttığı sonucuna ulaşmışlardır. “Kuvvet ve hareket” konusu ile ilgili 7. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmada Özdem-Köse vd. (2021), öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumlarını araştırmışlardır. Çalışmanın İstanbul ilinde bir devlet okulunda gerçekleşmiş olduğu belirtilmektedir. Elde ettikleri sonuç, Web 2.0 destekli argümantasyon uygulamaları yapılan deney grubunda, sadece argümantasyon uygulamaları yapılan kontrol grubuna göre teknolojiye yönelik tutum puanlarında, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu yönündedir. Teknoloji destekli uygulamalar, öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumlarında olumlu değişim gerçekleştirmiştir.

Bu çalışma teknoloji açısından dezavantajlı bir bölgede gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin Web 2.0 uygulamaları ile gerçekleştirilen fen bilgisi derslerin fene yönelik tutumlarda olduğu gibi teknoloji kullanımına yönelik tutumları da olumlu etkilenmiştir. Gerçekleştirilen bu çalışmanın özellikle teknoloji açısından dezavantajlı sayılabilecek bölgelerdeki okullar için (yatılı bölge okulları vb.) öğrencilerin fene yönelik ve teknoloji kullanımına yönelik olumlu tutumlarının gelişmesi açısından teknoloji destekli uygulamaların etkisini göstermesinde önemli olabileceği düşünülmektedir. Farklı bölgelerde ve farklı okul türlerinde öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirilecek, teknoloji destekli uygulamaların etkilerinin araştırılması, bu etkilerin benzerlik ve farklılıklarının ortaya konulması açısından yararlı olabilecektir. Nitekim Akpınar vd. (2005) Fen Bilgisi derslerinde teknolojinin kullanımına ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek ve öğretmenlerin eğitim teknoloji araçlarının fen bilgisi dersinde kullanımlarını incelemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada, okul türüne göre öğrenci görüşlerinin farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Teknoloji eğitimden ayrılmaz bir noktadadır. 21. yüzyılın gerektirdiği nitelikte ve özellikle teknolojiyi kullanmak için olumlu tutum sergileyen bireylerin yetiştirilmesi önem kazanmaktadır. Farklı sınıf düzeylerinde, farklı Web 2.0 araçlarının kullanıldığı ve dersin sadece değerlendirme aşamasında değil tümüne entegre edildiği farklı uygulamaların gerçekleştirildiği çalışmalar yapılabilir. Bu anlamda merkez ilçe ve köy okulları ve farklı sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin, teknoloji kullanımına yönelik ve fene yönelik tutumları karşılaştırılabilir. Bu çalışmada özellikle “Işık ve ses” ünitesi, günlük hayatla iç içe olan soyut kavramlar içermesi açısından tercih edilmiştir. Çalışmada öğrencilerin soyut kavramları anlaması ve kavram yanılığının giderilmesi kapsam dışındadır. Web 2.0 uygulamalarının soyut kavramların sıklıkla geçtiği konular bağlamında çalışılması, kavram öğretimi açısından da değerlendirme için uygun olabilecektir.

Yazar Katkı Oranı

Birinci ve ikinci yazar çalışmanın planlanmasını ve birinci yazar alan yazın taraması sürecini gerçekleştirmiştir. Tüm yazarlar veri toplama sürecine katkı sağlamıştır. İkinci yazar istatistiksel analizleri gerçekleştirmiştir. Tüm yazarlar makalenin

yazımına katkı sağlamış ve çalışmanın son halini okumuş ve onaylamıştır.

Çatışma Beyanı

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

Etik Kurul Beyanı

Mevcut araştırma Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun 02.11.2018 tarihli 2018-204 numaralı etik kurul izni ile yürütülmüştür.

Kaynakça

- Akdeniz, A. R. ve Yiğit, N. (2001). *Fen bilimleri öğretiminde bilgisayar destekli materyallerin öğrenci başarısı üzerine etkisi: Sürtünme kuvveti örneği*. Yeni Bin Yılın Başında Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, Maltepe Üniversitesi, İstanbul, Bildiriler Kitabı, 229-234. <http://openaccess.maltepe.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12415/8461>
- Akpınar, İ., Aktamış, H., ve Ergin, Ö. (2005). Fen bilgisi dersinde eğitim teknolojisi kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(1), 93-100.
- Ata, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinin web 2.0 teknolojilerini kullanım durumları ile bilgi okur yazarlığı öz-yeterlik alguları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Aygün, H. A. (2009). *Yeni ilköğretim programının uygulanmasıyla eğitim teknolojileri kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri (İstanbul ili Ümraniye ilçesi örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem A Yayıncılık.
- Can, Ş. (2008). *Fen eğitiminde web tabanlı öğretim*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Celal Bayar Üniversitesi.
- Çetin, O. (2010). *Fen ve teknoloji dersinde "çoklu ortam tasarım modeli"ne göre hazırlanmış web tabanlı öğretim içeriğinin öğrenci başarı ve tutumlarına etkisi ile içeriğe yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Demirci, N. ve Efe, S. (2007). İlköğretim öğrencilerinin ses konusundaki kavram yanlışlarının belirlenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 1(1), 23-56.
- Durusoy, O. (2011). *Öğretmen yetiştirmede web 2.0 ve dijital video teknolojilerinin kullanılarak öğretmenlik öz-yeterliğinin geliştirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi.
- Ecevit, T. ve Özdemir Şimşek, P. (2017). Öğretmenlerin fen kavram öğretimleri, kavram yanlışlarını saptama ve giderme çalışmalarının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 16(1), 129-150. <http://dx.doi.org/10.17051/10.17051/10.2017.47449>
- Eğitimde Yeni Araçlar. (t.y.). *Web 2.0 teknolojisi nedir?*. Web Eğitim Araçları. 18.06.2018 tarihinde <https://www.webegitimaraclari.com/web-2-0-teknolojisi> adresinden erişildi.

- Ergörün, O. (2010). *Bilgisayar destekli fizik öğretiminin öğrenci başarısına ve öğrencilerin başarısına etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi.
- Geban, O., Ertepinar, H., Yılmaz, G., Atlan, A. ve Şahbaz, O. (1994, Eylül, 15-17). *Bilgisayar destekli eğitimin öğrencilerin fen bilgisi başarılarına ve fen bilgisi ilgilerine etkisi*. I. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Genç, Z. (2010). *Web 2.0 yeniliklerinin eğitimde kullanımı: Bir facebook eğitim uygulama örneği*, 12. Akademik Bilişim Konferansı, Muğla, Bildiriler Kitabı, 237-242.
- Gömleksiz, M. N. ve Fidan, E. K. (2013). Fen ve Teknoloji dersinde bilgisayar destekli zihin haritasının, öğrencilerin akademik başarısına, öğrenci tutumlarına ve kalıcılığa etkisi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(3), 403-426.
- Güler, M. H. ve Sağlam, N. (2002). Biyoloji öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin ve çalışma yapraklarının öğrencilerin başarısı ve bilgisayara karşı tutumlarına etkileri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 117-126.
- Gürer, N. S. (2012). *Beyin temelli öğrenme kuramına göre geliştirilen bir web destekli fen ve teknoloji materyalinin öğrenciler üzerindeki etkililiğinin araştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ondokuzmayıs Üniversitesi.
- Gürleröglü, L. (2019). *5E modeline uygun web 2.0 uygulamaları ile gerçekleştirilen fen bilimleri öğretiminin öğrenci başarısına motivasyonuna tutumuna ve dijital okuryazarlığına etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi.
- Güven, G. ve Sülün, Y. (2012). Bilgisayar destekli öğretimin 8. sınıf fen ve teknoloji dersindeki akademik başarıya ve öğrencilerin derse karşı tutumlarına etkisi, *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(1), 68-79.
- Huang, W. D., Hood, D. W. ve Yoo, S. J. (2013). Gender divide and acceptance of collaborative Web 2.0 applications for learning in higher education. *Internet and Higher Education* 16(2013) 57-65. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.02.001>
- Işık, D. (2013). Üniversite kütüphanelerinde web 2.0 teknolojilerinin kullanımı ve web tabanlı kullanıcı eğitimi için öneriler, *Türk Kütüphaneciliği*, 27(1), 100-116.
- Kekeç-Morkoç, D. ve Erdönmez, C. (2015). Web 2.0 uygulamalarının eğitim süreçlerine etkisi: Çanakkale sosyal bilimler meslek yüksekokulu örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(3), 335-346.
- Kenar, B. ve Balcı, M. (2013). Öğrencilerin derslerde teknoloji ürünü kullanımına yönelik tutumu: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(22), 249-262.
- Kibos, K. J. (2002). Impact of a computer-based physics instruction program on pupils' understanding of measurement concepts and methods associated with school science, *Journal of Science Education and Technology*, 11(2), 193-198.
- Korucu, A.T. ve Çakır, H. (2015). Dinamik web teknolojileri ile geliştirilen işbirlikli öğrenme ortamını kullanan öğretmen adaylarının görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 221-254.
- Özdem Köse, Ö., Bayram, H. ve Benzer, E. (2021). Web 2.0 destekli argümantasyon uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin kuvvet ve enerji konusundaki başarılarına,

- tartışmacı ve teknoloji tutumlarına etkisi. *Erciyes Journal of Education*, 5(2), 179-207.
<https://doi.org/10.32433/eje.913505>
- Özenç Uçak, N. ve Çakmak, T. (2010, Eylül, 22-24). *Hacettepe Üniversitesi bilgi ve belge yönetimi öğrencilerinin web 2.0 araçlarını kullanım özellikleri* [Sözlü sunum]. 2. Uluslararası Değişen Dünyada Bilgi Yönetimi Sempozyumu, Ankara.
- Özer, İ. E., Canbazoğlu Bilici, S. ve Karahan, E. (2015). Fen bilimleri dersinde algodoo kullanımına yönelik öğrenci görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 28-40.
- Özerbaş, M. A. ve Mart, Ö., A. (2017). İngilizce öğretmen adaylarının Web 2.0 kullanımına ilişkin görüş ve kullanım düzeyleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1152-1167.
- Sakallı, M., Bakay, G. ve Hüssein, G. (2008). Yeni eğitim teknolojilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *In Proceedings of 8th. International Educational Technology Conference* (pp. 710-714).
- Sendal P., Ceccucci W. ve Peslak A. (2008). Web 2.0 matters: An analysis of implementing Web 2.0 in the classroom. *Information Systems Education Journal*, 6(64),1-14.
- Sözen, M. ve Bolat, M. (2014). 11-18 yaş öğrencilerin ses hızı ile ilgili sahip oldukları kavram yanlışlarının belirlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 505-523.
- Şimşek, A., Özdamar, N., Becit, G., Kılıçer, K., Akbulut, Y. ve Yıldırım, Y. (2008). Türkiye'deki eğitim teknolojisi araştırmalarında güncel eğilimler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 439-458.
- Şimşek, A., Özdamar, N., Becit, G., Kılıçer, K., Akbulut, Y. ve Yıldırım, Y. (2008). Türkiye'deki eğitim teknolojisi araştırmalarında güncel eğilimler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 439-458.
- Yavuz, S. ve Coşkun, E. A. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 276-286.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87554>
- Yılmaz, B. ve Canbazoğlu Bilici, S. (2017). QR kodlar ile tasarlanmış güneş sistemi ve ötesi, uzay bilmecesi etkinliği. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 1(2), 75-82.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/395837>
- Yumuşak, A. ve Aycan, Ş. (2002). Fen bilgisi eğitiminde bilgisayar destekli çalışmanın faydaları; Demirci (Manisa)'de bir örnek. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (16), 197-204.

Extended Summary

Introduction

In today's world, technological developments have brought innovations and some facilities in many areas from health to military, industry to education. Especially with the developments in computer technology and the widespread use of these developments, these innovations are needed. The reflection of these changes and developments in technology on education life was especially with the inclusion of computers, which are an effective communication tool, into the education and training process. With the development of technology, Web 2.0 tools have also taken their place among the tools used in education. Web 2.0 applications that allow users to actively participate in the content creation process have an important role in removing differences among individuals. Web 2.0 is a technology that includes users in the process. With Web 2.0, users switched from a passive to an active situation. Web 2.0 tools, with the inclusion in education life can provide increasing teacher-student relationship and strengthening communication. One of the most important reasons for choosing Web 2.0 tools is that they can focus many users on the same target and the same product (Eğitimde Yeni Araçlar, n.d.). The variety of Web 2.0 tools is increasing day by day. Mostly known as social media tools which are blogs, wikis, image and video editing tools, and also social networking sites such as Facebook are appeared as Web 2.0 tools. Web 2.0 tools have started to become popular as more users get involved in the process. 3D tools, questionnaire, animation, avatar, barcode, physical education, e-book, picture and photography, journaling, story, cartooning, coding, logo making, math, online exam, game, virtual reality, virtual wall and board, certificate, classroom management, slide and presentation, team building, calendar, flipped classroom, distance education, video conferencing, web page, foreign language tools and other tools, can be grouped as among Web 2.0 applications used in education (Eğitimde Yeni Araçlar, n.d.). When the related literature is examined, it can be said that studies using Web 2.0 tools are gradually increasing, but studies for secondary school students are more limited, and there are studies conducted with undergraduate students and teachers (Ata, 2011; Durusoy, 2011; Genç, 2010; Keleş-Morkoç ve Erdönmez, 2015; Işık, 2013; Korucu ve Çakır, 2015; Özerbaş ve Mart, 2017; Özenç-Uçak ve Çakmak, 2010). In this study, three applications that can receive instant feedback from Web 2.0 tools such as Kahoot, Plickers and Socrative were used. The study was conducted in a village secondary school with limited opportunities in the Eastern Anatolia Region. It can be stated that the school lacks especially in terms of technology. In the study, Web 2.0 tools used within the scope of the science lesson "Light and Sound" unit and "Reproduction, Growth and Development in Plants and Animals" unit carried out with sixth-grade students are mainly Kahoot, Plickers and Socrative applications. The study was carried out with middle school sixth-grade students and evaluations made at the end of the topics were made using Web 2.0 applications. The students were determined as the study group study in the regional boarding school. This study aimed to determine the effect of Web 2.0 applications on the attitudes of these students, whom we can say as a disadvantaged group, towards science lesson and attitudes towards technology.

Method

In the study, a quasi-experimental design with pretest and posttest control group, which is one of the quantitative research methods, was used. The research was carried out with two groups as the control and the experimental group. Before the experimental process, the Attitude Scale towards Science (FYTÖ) and the attitude scale towards technology use (TKTÖ) were applied to both groups as a pretest. At the end of the experimental process, FYTÖ and TKTÖ were applied to the groups again as the posttest. The lessons were conducted in the control group as stipulated by the curriculum. In the experimental group, in addition to what the curriculum envisaged, Web 2.0 applications also were implemented in the lessons. The study group was formed with the sixth-grade secondary school students of a village boarding school in the central district of Kars. Convenient sampling method was used to determine the study group in the study. There are 24 students (11 boys and 13 girls) in the experimental group and 24 students (11 boys and 13 girls) in the control group. The characteristics of the student groups were determined by using descriptive statistics in the analysis of the data and reached by quantitative analysis mean, standard deviation, percentage and frequency values were examined. According to the results of the quantitative research data analysis, the normal distribution states of the variables were examined to decide whether parametric or non-parametric tests should be used. When the values of the control and experimental groups obtained from the TKTÖ pretest and posttest are examined, it can be said that there is no excessive deviation from normality. However, considering the number of students in the groups, nonparametric statistical methods were preferred.

Findings, Discussion and Results

When the findings related to the first sub-problem of the study are examined, it is seen that there is no statistically significant difference between the FYTÖ pretest scores of the control and experimental groups. Based on this result, it can be said that the groups are equivalent groups regarding the attitude towards science. It was concluded that there was a statistically significant difference in favor of the experimental group between the FYTÖ posttest scores of the control and experimental groups. At the same time, there is a significant difference between the pretest and posttest scores of the control group students in favor of the posttest. In this case, it was concluded that the science course conducted according to the current curriculum positively affected the students' attitudes towards science, however, the web 2.0 applications carried out affected the attitudes of students towards the course more than the current program. When the findings for the second sub-problem of the study are examined, it is not be seen a statistically significant difference between the experimental and control group students' attitudes towards technology before the application. It can be said that the groups are equivalent to each other in terms of attitudes towards technology. As a result of the analysis of the posttest data of the experimental and control groups, it is seen that the attitude scores towards technology show a statistically significant difference in favor of the experimental group. Looking at the data obtained from the technology attitude scale, it was seen that there was an increase in the posttest scores of the experimental group students and that it positively affected their attitudes towards technology use.

An Investigation of Mathematics Teachers' views on the 2018 High School Entrance Exam (LGS)¹

Matematik Öğretmenlerinin 2018 Liselere Geçiş Sınavı (LGS)'na İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Büşra Şule Çetin^{2*}  & Mithat Takunyacı³ 

² Matematik Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye, sulebusra54@hotmail.com

³ Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye, mtakunyaci@sakarya.edu.tr

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi (Received Date)

14.03.2021

Kabul Tarihi (Accepted Date)

23.12.2021

**Sorumlu Yazar*

Mithat Takunyacı

mtakunyaci@sakarya.edu.tr

Abstract: The purpose of this research; was aimed to determine the opinions of middle school mathematics teachers regarding the High School Entrance Exam (LGS), which was put into practice in 2018, according to the demographic characteristics of the teachers. In this study, in which quantitative research approach was adopted, the relational screening model was used. This study was carried out with 471 middle school mathematics teachers who are working in different regions of Turkey. In the study, the data collection tool, consisting of 23 questions, was developed by the researcher. As a result of the study, the most accepted opinions by the teachers are that LGS system increased the need for self-renewal and development of the teachers and the visualization of the questions facilitated the students' understanding. Among the least accepted opinions by teachers, it was determined that the questions were similar to the written exam questions, the duration of the exam was sufficient for solving the questions, the questions were aimed at measuring the knowledge level of the students. Finally, LGS system increased the competition among students.

Keywords: LGS system, teaching math, exams, teacher opinions

Öz: Bu araştırmanın amacı; ortaokul matematik öğretmenlerinin 2018 yılında uygulamaya konulan Liselere Giriş Sınavı (LGS)'na ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin demografik özelliklerine göre belirlenmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma yaklaşımının benimsendiği bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapmakta olan 471 ortaokul matematik öğretmeni ile çalışma yürütülmüştür. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 23 sorudan oluşan bir ölçek kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, LGS sistemi öğretmenlerin kendilerini yenileme ve geliştirme ihtiyacını arttırdığı ve soruların görselleştirilmesi öğrencilerin anlamasını kolaylaştırdığı ifadelerinin, öğretmenler tarafından en çok kabul gören görüşlerin olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler tarafından en az kabul gören görüşler arasında ise soruların yazılı sınav sorularına benzer nitelikte olduğu, soruların çözümü için verilen sınav süresinin yeterli olduğu, soruların öğrencilerin bilgi düzeyini ölçmeye yönelik olduğu ve LGS sisteminin öğrenciler arası rekabeti arttırdığı ifadeleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: LGS sistemi, matematik öğretimi, sınavlar, öğretmen görüşleri

Çetin, B. Ş. & Takunyacı, M. (2022). An investigation of mathematics teachers' views on the 2018 High School Entrance Exam (LGS). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 140-148. <https://doi.org/10.17556/erziefd.896480>

Introduction

Nowadays, developments in the world increase the importance of education. Societies that are aware of this importance have made education compulsory for individuals. Because educated people have an important effect on the development and direction of the society they are in. The education systems of the countries bring some implications and obligations in terms of their policies. While the developments in science and technology cause changes in the needs of individuals, the necessity of training qualified manpower that can catch up with the age and adapt to the speed of developing technology makes it obligatory for countries to make innovations in their education systems. For this purpose, with the rapid change in science and technology; education programs are prepared to raise qualified individuals who can use knowledge functionally in life, solve problems, think critically, and become entrepreneurs and contribute to society (MEB, 2018a). As the individual returns of different education types and levels increase, the demand for education increases and changes occur. Individuals demand higher education institutions to benefit more from the returns of education, and states develop policies that increase the demand for education to increase their level of development (Özkan et al., 2016). As a result of these changes and developments, measurement and

evaluation, which is one of the dimensions of education, has become important in the education systems of countries.

The results obtained from national and international exams conducted to improve students' mental skills and determine the factors affecting this development constitute an important resource for educational reforms and investments (PISA, 2015). The Assessment Standards for School Mathematics published by NCTM in 1995 demonstrated the necessity of integrating teaching and assessment and pointed out that assessment plays a key role in the change in practice.

The information obtained as a result of measurement and evaluation in the education process is used to make decisions in many areas. One of these decisions has the purpose of selecting and placing in a higher education institution. For this reason, it is important that measurement and evaluation results are qualified and that learning and teaching processes are evaluated effectively.

Two types of assessment are carried out in our country, local and central (Çepni et al., 2003). In local assessment, students' knowledge and skill levels are measured by the teachers in the school. Comprehensive examinations conducted by MoNE (Ministry of National Education) and ÖSYM (Student Selection and Placement Center) and applied throughout the country are within the scope of the central evaluation. MoNE is involved in the preparation and application of exams both nationally and internationally. Some

¹ This study is derived from the master thesis of the first author under the supervision of the second author

of the national examinations made by the Ministry of National Education; Open Education High School (AÖL), Primary and Secondary Education Institutions Scholarship Exam, and Secondary Education Institutions Exams that will accept students by Central Exam. General evaluations made centrally are determinative especially when transitioning from primary education to secondary education. In our country, the number of institutions taking students through exams has increased continuously in the last two decades. In 2010, general high schools were transformed into Anatolian High Schools. In this case, a student selection exam, in which almost all students to continue secondary education participated, was applied.

In recent years, the education system, which selects a limited number of students, has been transformed into a system that admits students to all academic high schools and even some vocational high schools. In this process, competition between families and students has increased (Gür et al., 2013). Over time, the names, scopes, and numbers of the exams applied have changed according to the needs in education. Anatolian and Science High School Exams until the 1997-1998 Academic Year, High School Entrance Exams (LGS) between 1998-2003, Secondary Education Institutions Selection and Placement Exam (OKS) between 2004-2008, Placement Exam between 2009-2012 (SBS) between 2013-2017, the Transition Exam from Basic Education to Secondary Education (TEOG) were administered. In 2017-2018 academic year, the Secondary Education Institutions Exam that would get students by Central Exam was applied for the first time. The purpose of central exams conducted in line with certain standards is to measure and monitor the performance of countries, schools, and individual students (Eurydice, 2009). In this direction, it is ensured that the decisions taken regarding the future of the students are accurate and unbiased (Özkan et al., 2016). In the last 20 years, the system of transition from basic education to secondary education has been changed five times, and stability has not been achieved in a system that has been agreed upon. OKS transition system for four years, SBS for five years, and TEOG system for five years continued.

We constantly see change of the education system and accordingly measurement and evaluation system in Turkey. With the changing education system, what is expected from individuals is to make them use their skills in the most effective way and to maximize their potential. In order to realize themselves and lead a happy life, individuals increasingly want to receive higher education, and this desire is accepted as an indicator of the increasing demand for social education (Küçükler, 2017). Therefore, central exams in our country have always been important.

With the changing examination structure, there are also difficulties in placing students in a higher institution. According to the placement system applied in the past years, students' placement in high schools that are not close to their homes is considered negatively both psychologically and economically (Gür et al., 2013). It is seen that the address-based placement system, which was newly implemented after 2018 LGS, received many criticisms. The most basic criticism is that continuous and sudden changes in selection and placement cause uncertainties and there is no adaptation process to the new system. In our country, the cause of

frequent changes in the examination system is the failure to find a specific system in Turkey (Duran & Sezgin, 2014).

It is known that the general approach of the international scale in restructuring education programs is to develop skills such as problem-based and inquiry-based learning, creativity, and critical thinking (ERG, 2018). It is expected that the assessment that will directly affect the students' future lives and to recognize and place them will correctly diagnose the students in terms of their cognitive, affective, and psychomotor readiness levels and place them in programs suitable for their current characteristics (Demirel, 2004).

It is important that the measurement tools used for the accuracy of the decisions to be taken based on the results obtained from the central exams are valid and reliable. Also, the number of qualified schools in Turkey is quite small than the number of the students. Although participation to the central exam is not mandatory, it can be said that the rate of participation in the exam is high. With increasing future anxiety, students enter an intensive preparation process, and students and parents are adversely affected by this situation (Dinç et al., 2014). While this situation triggers competition, it increases the need for an assessment and evaluation system to accurately measure the characteristics of students and determine their success ranks (Şad & Şahiner, 2016).

Although the regulations governing the national exam in Turkey are mostly considered to be made to reduce the negative impact of the exams on students and parents, teachers, one of the basic elements of education, directly affect other elements of education with their qualifications and practices (Adıgüzel, 2008). Therefore, considering teachers while making arrangements for national exams, decision-makers may make it possible to realize the efficiency aimed in the regulations. According to the studies, failure to reveal the impact of national exams on teachers in Turkey is seen as missing by researchers. In this context, it was necessary to obtain teachers' opinions to make the high school entrance system, which affects students' lives directly and indirectly in many parts of the society, and to contribute to the system. Because, taking teachers' opinions is considered important in terms of helping understand the problem, define the problems of the changing system, and identify new solutions to the problems of the system. The aim of this study is to reveal the positive or negative opinions of mathematics teachers about the transition system to secondary education and the mathematics questions of the High School Transition Exam (LGS), which was implemented for the first time in 2017-2018 academic year.

The problem statement of this study is "What are the opinions of middle school mathematics teachers about the High School Transition Exam (LGS), which was administered for the first time in 2018?". Depending on this problem, answers were sought for the following sub-problems:

1. What are the opinions of mathematics teachers about the LGS System?
2. Do the opinions of mathematics teachers regarding the LGS System differ significantly according to independent variables (gender, professional seniority, and school type)?

Method

Research Design

In this study, a relational screening model was used. The screening model aims to describe a situation that exists in the past or today (Karasar, 2012). Within the scope of the research, the awareness of middle school mathematics teachers towards the LGS exam system was determined in terms of various variables. The purposes and procedures of the current study were granted approval from the local ethical committee of the university (Sakarya University, 13.01.2021/E-61923333-050.99-3561)

Study Population and Sample

The sample of the study consists of 471 middle school mathematics teachers (43.7% male, 56.3% female) working in different provinces (in Turkey) in the spring semester of 2018-2019 academic year. Findings regarding the demographic information of the teachers are given in Table 1 below.

Table 1. Distribution of teachers according to their demographic characteristics

		f	%
Gender	Male	206	43.7
	Female	265	56.3
Professional seniority	1-5 years	75	15.9
	6-10 years	87	18.5
	11-15 years	102	21.7
	16-20 years	94	20.0
	21-25 years	60	12.7
	26 years and above	53	11.3
School type	Private	85	18.0
	Public	386	82.0

Data collection tool

Awareness Scale of Mathematics Teachers for LGS System: The scale developed by Çetin (2018) was used to determine the awareness of middle school mathematics teachers towards LGS system. The scale consists of 23 items and three sub-dimensions (Awareness of Teacher Perceived Innovations-5 items, Awareness of Student Perceived Innovations-4 items, Awareness of the Quality of Questions-14 items). In order to express the level of agreement regarding the items in the scale, 5-point Likert type grading (Strongly Disagree = 1, Disagree = 2, Undecided = 3, Agree = 4 and Strongly Agree = 5) was used. Cronbach's alpha (α) coefficient calculated for the whole scale is .81, and the values calculated for its sub-dimensions are .83, .85 and .82, respectively.

Data Collection and Analysis

The data of this study were collected by distributing scales to 471 mathematics teachers working in secondary schools in different provinces. The data obtained in the research were analyzed by using the SPSS 20.0 package program. The Kolmogorov-Smirnov test was used to test whether the data

showed normal distribution, and parametric tests were used since the data were found to be normally distributed. Percentage, frequency, arithmetic mean, standard deviation, t-test, one-way analysis of variance (ANOVA) and Tukey-HSD tests were used in the analysis of the data depending on the sub-problems. In testing the significance of the differences, the significance level was accepted as .05.

Before the analysis of the data, the items were scored as “1 - Strongly disagree (1.00–1.80)”, “2 - Disagree (1.81–2.60)”, “3 - Undecided (2.61–3.40)”, “4 - Agree (3.41–4.20)”, “5 - I strongly agree (4.21–5.00)”.

Table 2. Normality values of variables

	Skewness	Kurtosis	Kolmogorov-Smirnov
	Statistic	Statistic	p
Gender	-.82	-.56	.22
Age	.51	-.75	.27
Professional seniority	-.67	.30	.40
School type	.70	-.45	.20

**p<.01; *p<.05

Results

In this section, analysis findings are included to find answers to the sub-problems of our study.

First Sub-Problem

The first sub-problem sentence of the study is “*What are the opinions of mathematics teachers about the LGS System?*”.

The mean scores and standard deviation values obtained from the sub-dimensions are given in Table 3.

Table 3. The mean scores and standard deviation values regarding sub-dimensions

Sub-dimensions	f	\bar{X}	Sd
Awareness of Teacher Perceived Innovations	471	3.58	.44
Awareness of Student Perceived Innovations	471	3.50	.67
Awareness of the Quality of Questions	471	4.42	.70

Strongly disagree (1.00–1.80), Disagree (1.81–2.60), Undecided (2.61–3.40), Agree (3.41–4.20), Strongly agree (4.21–5.00)

When the mean scores obtained from the sub-dimensions are examined it was found that the sub-dimension “Awareness of the Quality of Questions” had the highest average (\bar{X} =4.42), and the sub-dimension of “Awareness of Student Perceived Innovations” had the lowest average (\bar{X} = 3.50). The mean scores of the sub-dimension of “Awareness of Teacher Perceived Innovations” were also calculated as \bar{X} = 3.58. In addition, the distribution of the responses of mathematics teachers to the scale was examined (Table 4) and their awareness of the LGS system was tried to be revealed through these questions.

Table 4. Mathematics teachers' views on the awareness of the LGS system

	Items	Strongly disagree		Disagree		Undecided		Agree		Strongly agree		\bar{X}
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	The new LGS system contributes to the professional performance of teachers.	130	27.6	91	19.3	126	26.8	60	12.7	64	13.6	2.65
2	The new LGS system has made the teacher in the school more effective.	193	41.0	151	32.1	94	20.0	22	4.7	11	2.3	1.95
3	The LGS system puts pressure and stress on teachers.	178	37.8	124	26.3	100	21.2	45	9.6	24	5.1	2.18
4	LGS system increases the need of teachers to renew and improve themselves.	119	25.3	76	16.1	94	20.0	100	21.2	82	17.4	3.96
5	LGS system gives results compatible with mathematics achievements at school.	222	47.1	100	21.2	66	14.0	41	8.7	42	8.9	2.11
6	LGS increases the students' need for out-of-school institutions.	167	35.5	97	20.6	52	11.0	64	13.6	91	19.3	2.61
7	LGS system increases the need of students for auxiliary resources.	251	53.3	114	24.2	51	10.8	33	7.0	22	4.7	2.86
8	LGS system increases competition among students.	265	56.3	106	22.5	54	11.5	20	4.2	26	5.5	1.80
9	The LGS system puts pressure and stress on students.	245	52.0	89	18.9	64	13.6	40	8.5	33	7.0	2.00
10	Questions are clear and straightforward.	112	23.8	54	11.5	48	10.2	115	24.4	142	30.1	2.26
11	Questions distinguish between successful and unsuccessful students.	173	36.7	103	21.9	109	23.1	66	14.0	20	4.2	2.27
12	Visualization of the questions made it easier for students to understand.	107	22.7	71	15.1	82	17.4	75	15.9	136	28.9	3.13
13	The questions are aimed at measuring the knowledge level of the students.	277	58.8	105	22.3	57	12.1	22	4.7	10	2.1	1.69
14	The questions determine students' learning deficiencies and misleading.	159	33.8	80	17.0	172	36.5	36	7.6	24	5.1	2.33
15	Exam questions are aimed at measuring students' processing skills.	99	21.0	54	11.5	141	29.9	93	19.7	84	17.8	2.42
16	Exam questions are aimed at measuring students' high-level thinking skills.	181	38.4	96	20.4	103	21.9	46	9.8	45	9.6	2.32
17	Exam questions are similar to the examples in the textbook.	87	18.5	34	7.2	90	19.1	109	23.1	151	32.1	2.43
18	The duration of the exam is sufficient for the solution of the questions.	86	18.3	33	7.0	47	10.0	118	25.1	187	39.7	1.61
19	Exam questions contribute to the use of mathematics in daily life.	84	17.8	38	8.1	52	11.0	108	22.9	189	40.1	3.59
20	The questions are similar to the written exam questions of the teachers.	234	49.7	100	21.2	73	15.5	28	5.9	36	7.6	1.43
21	Exam questions are suitable for the mathematics curriculum.	153	32.5	102	21.7	138	29.3	52	11.0	26	5.5	2.35
22	Exam questions can contribute to students' mathematical thinking.	226	48.0	121	25.7	81	17.2	26	5.5	17	3.6	1.91
23	Exam questions are aimed at measuring students' reading comprehension skills.	119	25.3	72	15.3	86	18.3	98	20.8	96	20.4	2.83

Mean: 2.52 Standard deviation (Sd): .60

Note. Strongly disagree (1.00–1.80), Disagree (1.81–2.60), Undecided (2.61–3.40), Agree (3.41–4.20), Strongly agree (4.21–5.00)

When Table 4 is analyzed, it is seen that the general opinion of mathematics teachers about their awareness towards LGS system is at the level of “Disagree” (Mean score of scale $\bar{X} = 2.52$; standard deviation: .60); In other words, it was determined that their views on LGS system were negative.

It has been determined that the item that mathematics teachers responded most positively ($\bar{X} = 3.59$) was “LGS system increases the need of teachers to renew and improve themselves” (Table 4). Afterwards, It was seen that the item

with the second-highest mean ($\bar{X} = 3.59$) was “Exam questions contribute to the use of mathematics in daily life”; seen the item with the third-highest mean ($\bar{X} = 3.13$) “Visualization of the questions made it easier for students to understand”, and seen the item with the fourth-highest mean ($\bar{X} = 2.86$) was “LGS system increases the need of students for auxiliary resources”.

Table 5. Female and male teachers' mean scores, standard deviation values, and t-test results

Sub-dimensions	Gender	f	\bar{X}	Sd	t	p
Awareness of Teacher Perceived Innovations	Male	206	3.62	.46	1.918	.056
	Female	265	3.55	.42		
Awareness of Student Perceived Innovations	Male	206	3.45	.68	-1.434	.152
	Female	265	3.54	.67		
Awareness of the Quality of Questions	Male	206	3.45	.72	.810	.419
	Female	265	3.40	.68		

* $p < .05$, ** $p < .01$

As seen in Table 4, the item that mathematics teachers responded most negatively ($\bar{X} = 1.43$) was "The questions are similar to the written exam questions of the teachers". Afterwards, It was seen that the item with the second-lowest mean ($\bar{X} = 1.61$) was "The duration of the exam is sufficient for the solution of the questions"; seen the item with the third-lowest mean ($\bar{X} = 1.69$) was "The questions are aimed at measuring the knowledge level of the students", and seen the item with the fourth-lowest mean ($\bar{X} = 1.80$) was "LGS system increases competition among students".

Second Sub-Problem

The second sub-problem sentence of the study is "*Do the opinions of mathematics teachers regarding the LGS System differ significantly according to independent variables (gender, professional seniority, and school type)?*"

The distribution of mean values, standard deviations, and t-test results according to teachers' gender are given in Table 5. When Table 5 is examined, the t-test was applied to determine whether the awareness of female and male teachers about LGS System differed or not, and it was found that there was no significant difference ($p > .05$). This finding shows that the awareness of male and female teachers towards LGS System is similar.

The distribution of mean values and one-way ANOVA results according to teachers' professional seniority are given in Table 6a and Table 6b. As seen in Table 6b, it was examined with one-way analysis of variance whether teachers' mean scores obtained from the sub-dimensions are differed according to teachers' professional seniority. It was found that there is a statistically significant difference only in the sub-dimension of "Awareness of Student Perceived Innovations" ($p < .01$). According to this result, it was found that the mean scores ($\bar{X} = 3.75$) of teachers whose professional seniority is in the range of "1-5 years" are higher than teachers with professional seniority "11-15 years" and "26 years and above" (respectively $\bar{X} = 3.42$, $\bar{X} = 3.33$). The distribution of mean values, standard deviations, and t-test results according to school type are given in Table 7.

When Table 7 is examined, the t-Test was applied to determine whether the awareness of mathematics teachers working in public and private secondary schools towards LGS system differed, and it was found that there was no significant difference ($p > .05$). This finding shows that the awareness of mathematics teachers working in public and private secondary schools towards the LGS System is similar.

Table 6a. Mean scores according to teachers' professional seniority

Sub-dimensions	Professional seniority	f	\bar{X}
Awareness of Teacher Perceived Innovations	1-5 years	75	3.60
	6-10 years	87	3.61
	11-15 years	102	3.56
	16-20 years	94	3.61
	21-25 years	60	3.46
	26 years and above	53	3.62
	Total	471	3.58
Awareness of Student Perceived Innovations	1-5 years	75	3.75
	6-10 years	87	3.47
	11-15 years	102	3.42
	16-20 years	94	3.48
	21-25 years	60	3.55
	26 years and above	53	3.33
	Total	471	3.50
Awareness of the Quality of Questions	1-5 years	75	3.51
	6-10 years	87	3.22
	11-15 years	102	3.35
	16-20 years	94	3.51
	21-25 years	60	3.45
	26 years and above	53	3.58
	Total	471	3.42

Table 6b. One-Way ANOVA results according to teachers' professional seniority

Sub-dimensions		Sum of Squares	Sd	Mean Square	F	p	Tukey-HSD
Awareness of Teacher Perceived Innovations	Between Groups	5	.233	5	1.202	.307	
	Within Groups	465	.194	465			
	Total	470	470				
Awareness of Student Perceived Innovations	Between Groups	5	1.402	5	3.157	.008*	I-III I-VI
	Within Groups	465	.444	465			
	Total	470	470				
Awareness of the Quality of Questions	Between Groups	5	1.347	5	2.814	.016	
	Within Groups	465	.478	465			
	Total	470	470				

* p< .05, **p< .01; I : 1-5 years, II:6-10 years, III: 11-15 years, IV: 16-20 years, V: 21-25 years, VI: 26 years and above

Discussion and Conclusion

Secondary school mathematics teachers' opinions about LGS, which was applied for the first time in 2018, were tried to be determined according to the demographic characteristics of the teachers.

According to the results obtained from the study, it was found that the teachers had remarkable views about the positive and negative aspects of LGS. When the opinions of mathematics teachers are examined, the most positive opinions were that they felt the need to renew and improve themselves for the LGS system, the exam questions contributed to the use of mathematics in daily life, and the visualization of the questions made it easier for students to understand the questions. In the studies of Çelik et al. (2018), it was stated that teachers needed to renew and improve themselves, and at the same time, pressure and stress were placed on them due to the results of LGS. Similar results were found in the studies of Çetin and Ünsal (2019), and it was stated that national exams allowed teachers to update their personal and professional development and increase their readiness by providing a self-assessment opportunity. The most negative opinions of mathematics teachers were that the LGS questions were not similar to the exam questions prepared in schools, the exam duration was given for the solution of the questions was not sufficient, and the questions were not aimed at measuring the knowledge level of the students.

How national tests affect teachers' classroom teaching performance has been the subject of many studies. Especially

in our country, it is stated that one of the most important factors affecting the teaching activities of teachers is national exams (Bakırcı & Kırıcı, 2018). In other words, it is one of the most common trends identified that teachers design learning-teaching environments according to the national examination systems that students will enter and determine the purpose and content in the focus of these exams (Bardak & Karamustafaoğlu, 2016; Çelik & Ünsal, 2018). This situation moves the teaching away from the context of the basic acquisitions in the curriculum and directs it to technical issues such as improving speed and test solving skills or focusing only on exam subjects (Bardak & Karamustafaoğlu, 2016). Therefore, it is important to get rid of the understanding of the technician teacher who designs learning-teaching environments for national exams, considering the environment and student diversity, as well as to adopt the understanding of expert teachers that focus on student understanding by considering the aims of the curriculum.

One of the main goals of mathematics education is to develop problem-solving skills in children (Baki, 2008). It is considered important, to achieve these goals, the problems used in the classroom (Gök & Erdoğan, 2017). By middle school mathematics teachers analyzing the problems in their classrooms, Özmen et al. (2012) found that teachers mostly used textbooks in their problem preferences, and in this direction, they included verbal problems that can be solved in a few steps intensively. Similarly, some studies in the literature reveal that students have difficulties in non-routine problem solving (Çelik & Güler, 2013).

Table 7. The mean scores, standard deviation values and t-test results of teachers working in public and private schools

Sub-dimensions	School type	f	\bar{X}	Sd	t	p
Awareness of Teacher Perceived Innovations	Public school	386	3,61	.42	1.905	.057
	Private school	85	3,53	.48		
Awareness of Student Perceived Innovations	Public school	386	3,52	.71	.659	.510
	Private school	85	3,47	.61		
Awareness of the Quality of Questions	Public school	386	3,40	.69	-.577	.564
	Private school	85	3,44	.71		

* p< .05, **p< .01

In our study, it was found that LGS questions did not show similar qualities to the written exam questions of teachers; Özkan et al. (2016), in their studies, draw attention to the results that teachers' written questions and TEOG exam questions have similar characteristics and that the scores from the TEOG exam and the scores from the mathematics written exams are consistent with each other. In addition, in our study,

considering that the exam questions are not of a quality that can contribute to the mathematical thinking of the students and that the exam questions are not similar to the examples in the textbook, it is thought that the teachers' failure to include questions that will challenge the students in the classroom environment and make them think is effective in LGS failure.

It can be said that teachers have a strong tendency to focus on an exam in their teaching activities. In this respect, the fact that exam questions contribute to the use of mathematics in daily life and those teachers have opinions about measuring students' higher order thinking skills may be an indication that teachers need questions such as high-level reasoning and logical inference while raising students.

In our study, in line with the opinions of the teachers, it was determined that the exam time given for the solution of the questions was not sufficient. A similar result was seen in the study of Güler et al. (2019) in which teachers stated that the time given for LGS questions was less than the time given in the TEOG exam. Considering that LGS is a large-scale success test, it is a fact that the test duration is too long or shorter than necessary will affect the reliability and validity of the test. In addition, considering that there is a positive relationship between the time allocated for problem-solving in standard tests and student scores (Baştürk, 2009; Frisby & Traffanstedt, 2003; Feinberg, 2004), the meticulous determination of the duration of the exam will enable students to reveal their actual performance.

In our study, when the opinions of the teachers were examined according to their demographic characteristics, it was found that the awareness of male and female teachers towards LGS System was similar in terms of gender. Batur et al. (2016), in their study on the examination of the TEOG exam according to the opinions of teachers and students, found that female teachers were more indecisive about TEOG than male teachers, in other words, male teachers found the TEOG exam relatively more positive than female teachers, determined that they have. In the study of İnceoğlu (2015), it was found that the opinions of mathematics teachers about the TEOG exam differ according to gender. Also, in the same study, they agreed more with the view that the wrong answers did not affect the correct answers increased the chance of success, compared to the female teachers. In addition, our findings show that teachers' awareness of LGS System is similar according to the variables of public and private secondary schools in which they work. It was found that teachers whose professional seniority was in the range of "1-5 years" have a higher level of awareness perceived by students about the LGS system than teachers with professional seniority of "11-15 years" and "26 years and over". As a reason for this, it can be shown that the professional enthusiasm of teachers in the first years of their profession and the mathematics teaching lessons applied in the undergraduate programs of universities are effective.

Suggestions

Since the questions asked in LGS system, which has been applied to high schools since 2017-2018 academic year, are prepared with a focus on measuring the metacognitive skills of the students, in this context, daily life questions, especially those belonging to the upper-level cognitive process steps, should be included in the written exams at schools. To achieve this, teacher candidates and teachers can be trained in measurement and evaluation, and question writing.

Conflict of Interest Statement

The authors declare that there is no conflict of interest with any institution or person within the scope of the study.

Author Contribution Rates

All authors equally took part in all processes of the article. All authors have read and approved the final version of the study.

Ethical Declaration

The purposes and procedures of the current study were granted approval from the ethical committee of the Sakarya University (Ethics Committee's Decision Date: 13/01/2021; Ethics Committee Approval' Issue Number: E-61923333-050.99-3561).

References

- Adıgüzel, A. (2009). Yenilenen ilköğretim programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 9(17), 77-94.
- Bakırcı, H., & Kırıcı, M. (2018). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavına ve bu sınavın kaldırılmasına yönelik Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 383-416. <https://dx.doi.org/10.23891/efdyu.2018.73>
- Baki, A. (2008). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi*. Ankara: Harf.
- Bardak, Ş., & Karamustafaoğlu, O. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin kullandıkları öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin pedagojik alan bilgisi bağlamında incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 567-605. <https://dx.doi.org/10.0.68.131/aej.63460>
- Baştürk, S. (2009). Ortaöğretim matematik öğretmen adaylarına göre fen edebiyat fakültelerindeki alan eğitimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 137-160.
- Batur, Z., Başar, M., & Şaşmaz, E. (2016). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavının (TEOGS) Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 7(14), 37-53.
- Çelik, D., & Güler, M. (2013). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin gerçek yaşam problemlerini çözme becerilerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 180-195.
- Çelik, S., Örenoğlu Toraman, S., & Çelik, K. (2018). Öğrenci başarısının derse katılım ve öğretmen yakınlığıyla ilişkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 209-217. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.378129>
- Çetin, A., & Ünsal, S. (2019). Merkezi Sınavların Öğretmenler Üzerinde Sosyal, Psikolojik Etkisi ve Öğretmenlerin Öğretim Programı Uygulamalarına Yansıması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 304-323. <https://dx.doi.org/10.16986/HUJE.2018040672>
- Çepni, S., Özsevgenç, T., & Gökdere, M. (2003). Bilişsel Gelişim ve Formal Operasyon Dönem Özelliklerine Göre ÖSS Fizik ve Lise Fizik Sorularının İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 30-39.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme: Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Diñç, E., Dere, İ., & Koluman, S. (2014). Kademeler arası geçiş uygulamalarına yönelik görüşler ve deneyimler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(17), 397-423. <https://doi.org/10.14520/adyusb.761>
- Duran, E., & Sezgin, B. (2014). Türkiye ve AB ülkelerinin eğitimde kademeler arası geçiş sistemlerinin karşılaştırılması. A. Akdoğanbulut-İnsan, & A. Yavuz-

- Akengin (Edt.). *Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze eğitimde kademeler arası geçiş ve yeni modeller uluslararası kongresi* (ss. 619-640). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Eğitim Reformu Girişimi [ERG]. (2018). *Eğitim İzleme Raporu 2017-2018*, ERG, İstanbul. <http://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2017-18-2/> adresinden 02 Ocak 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Eurydice. (2009). *National testing of pupils in Europe: Objectives, organisation and use of results*. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/109TR.pdf adresinden 15 Mart 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Feinberg, R. M. (2009). Does more time improve test scores in microprinciples? *Applied Economic Letters*, 11(14), 865-867. <https://doi.org/10.1080/1350485042000282277>
- Frisby, C. L., & Traffanstedt, B. K. (2003). Time and performance on the California critical thinking skills test. *Journal of College Reading and Learning*, 34(1), 26-43. <https://doi.org/10.1080/10790195.2003.10850154>
- Gök, M., & Erdoğan, A. (2017). Sınıf Ortamında Rutin Olmayan Matematik Problemi Çözme: Didaktik Durumlar Teorisine Dayalı Bir Uygulama Örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 140-181. <https://dx.doi.org/10.23891/yyuni.2017.6>
- Güler, M., Arslan, Z., & Çelik, D. (2019). 2018 Liselere Giriş Sınavına İlişkin Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 16(1), 337-363. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2019.128>
- Gür, B. S., Çelik, Z., & Coşkun, İ. (2013). Türkiye'de Ortaöğretimin Geleceği: Hiyerarşi Mi, Eşitlik Mi? *Seta Analiz*, 69, 1-26.
- İnceoğlu, S. (2015). *Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavının matematik öğretmenleri ve sekizinci sınıf öğrencileri tarafından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 24. Baskı.
- Küçüker, E. (2017). Türkiye'de kademeler arası geçiş ve öğrenci akışının gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 50(1), 43-97. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001388
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018a). *Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/> adresinden 20 Aralık 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Özkan, Y. Ö., Güvendir, M. A., & Satıcı, D. K. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavının uygulama koşullarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 12(6), 1160-1180.
- Özmen, Z. M., Taşkın, D., & Güven, B. (2012). İlköğretim 7. sınıf matematik öğretmenlerinin kullandıkları problem türlerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 246-261.
- PISA (2015). *PISA 2015 Ulusal Raporu*. http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf adresinden 02 Şubat 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Şad, S. N., & Şahiner, Y. K. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sistemine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(1), 53-76. <https://doi.org/10.17051/ilo.2016.78720>
- Şule Çetin, B. (2018). *Matematik Öğretmenlerinin 2018 LGS Sistemine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Appendices

Appendix-1: Turkish Form of *Awareness Scale of Mathematics Teachers for LGS System Scale*

LGS Sistemine Yönelik Matematik Öğretmenlerinin Farkındalıkları Ölçeği		Kesinlikle	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle
1	Yeni LGS sistemi öğretmenlerin mesleki performansına katkı sağlamaktadır.					
2	Yeni LGS sistemi okuldaki öğretmeni daha etkin duruma getirmiştir.					
3	LGS sistemi öğretmenler üzerinde baskı ve stres oluşturmaktadır.					
4	LGS sistemi öğretmenlerin kendilerini yenileme ve geliştirme ihtiyacını artırmaktadır.					
5	LGS sistemi okuldaki matematik başarılarıyla uyumlu sonuçlar verir.					
6	LGS öğrencilerin okul dışı kurumlara olan ihtiyacını artırmaktadır.					
7	LGS sistemi öğrencilerin yardımcı kaynaklara ihtiyacını artırmaktadır.					
8	LGS sistemi öğrenciler arası rekabeti artırmaktadır.					
9	LGS sistemi öğrenciler üzerinde baskı ve stres oluşturmaktadır.					
10	Sorular açık ve anlaşılırdır.					
11	Sorular başarılı ve başarısız öğrenciyi ayırt etmektedir.					
12	Soruların görselleştirilmesi öğrencilerin anlamasını kolaylaştırmıştır.					
13	Sorular öğrencilerin bilgi düzeyini ölçmeye yöneliktir.					
14	Sorular öğrencilerin öğrenme eksikliklerini ve yanlış öğrenmelerini belirleyicidir.					
15	Sınav soruları öğrencilerin işlem becerilerini ölçmeye yöneliktir.					
16	Sınav soruları öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ölçmeye yöneliktir.					
17	Sınav soruları ders kitabındaki örneklerle benzer niteliktedir.					
18	Soruların çözümü için verilen sınav süresi yeterlidir.					
19	Sınav soruları günlük hayatta matematiğin kullanımına katkı sağlar niteliktedir.					
20	Sorular öğretmenlerin yazılı sınav sorularına benzer niteliktedir.					
21	Sınav soruları matematik öğretim programını uygundur.					
22	Sınav soruları öğrencilerin matematiksel düşünmelerine katkıda bulunabilecek niteliktedir.					
23	Sınav soruları öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmeye yöneliktir.					

Temel Eğitim Kurumlarında Eğitim Vizyonu Hedeflerinin Uygulanabilirliğine İlişkin Eğitimcilerin Görüşleri

The Opinions of the Educators on the Applicability of the Educational Vision Goals in Primary Educational Institutions

Dilek Kırmık^{1*} ve Yahya Altunkaynak²

¹ Sınıf Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, Malatya, Türkiye, dlkkrnk@gmail.com

² Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, Malatya, Türkiye, yahya5870@hotmail.com

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi (Received Date)

24.05.2021

Kabul Tarihi (Accepted Date)

07.02.2022

*Sorumlu Yazar

Abdulgaffar Mah. Hızırbey Sok.
Okutan Sitesi B Blok. No 4
Kat:3 Daire 9 Yeşilyurt /
Malatya

dlkkrnk@gmail.com

Öz: 2023 Eğitim Vizyonu belgesine yönelik eğitimcilerin bakış açılarının tespit edilmesi, temel eğitim bölümünde belirtilen hedeflerin uygulanabilirliğine yönelik öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi önemli görülmektedir. Bu araştırmanın amacı 2023 eğitim vizyonunda yer alan temel eğitim hedeflerine yönelik eğitimcilerin belirledikleri sorunları tanılamak, içeriğe ilişkin verileri toplamak ve önerileri tespit etmektir. Nitel araştırma yaklaşımının esas alındığı bu çalışmada olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır. Amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklemesine göre çalışma grubu belirlenmiştir. Araştırma kapsamında temel eğitim kurumlarında çalışan altı öğretmen, dört okul yöneticisi ve bir lisans öğrencisi olmak üzere toplam 11 kişi ile görüşülmüştür. Araştırma verileri içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Toplanan görüşlerde kodlar belirlenmiş, kodlar arası ilişkiler tespit edilmiş ve kategoriler oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan katılımcılar, 2023 Eğitim Vizyonu Temel Eğitim hedeflerinin uygulanmasında güçlü ve gelişime açık yönleri belirtmiş, riskleri ve buna bağlı alınması gereken tedbirleri açıklamışlardır. Temel eğitim alanına özgü sorun alanları tespit edilerek çözüm önerileri geliştirilmiştir.

Anahtar kelimeler: 2023 eğitim vizyonu, temel eğitim, eğitimci, olgubilim

Abstract: It is considered important to determine the perspectives of educators on the 2023 Education Vision document and to determine the views of teachers on the applicability of the goals specified in the basic education section. The purpose of this research is to identify the problems determined by the educators for the basic education goals in the 2023 education vision, to collect the data related to the content and to identify the proposals. In this study, which is based on the qualitative research approach, the phenomenology design was used. The interview form developed by the researchers was used in the study. The study group was determined according to criterion sampling, one of the purposeful sampling methods. Within the scope of the research, a total of 11 people, including six teachers, four school administrators and one undergraduate student working in basic education institutions, were interviewed. Research data were analyzed by content analysis technique. Codes were determined in the collected opinions, the relations between codes were determined and categories were created. The participants of the research stated the strong and open aspects in the implementation of the 2023 Education Vision Basic Education goals and explained the risks and the measures to be taken accordingly. Problem areas specific to the field of basic education were identified and solution suggestions were developed.

Keywords: 2023 education vision, primary education, educator, phenomenology

Kırmık, D. ve Altunkaynak, Y. (2022). Temel eğitim kurumlarında eğitim vizyonu hedeflerinin uygulanabilirliğine ilişkin eğitimcilerin görüşleri *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 149-159. <https://doi.org/10.17556/erziefd.941750>

Giriş

Değişen eğitim yaklaşımları öğrencilerin öğrenme yaşantılarını da etkilemiş, öğrencilerin var olan bilgiyi olduğu gibi kullanmaları yerine kendilerine göre uyarlamalarını, bilgiden bilgi üretmelerini gerekli kılmıştır. Harari (2018) eğitimdeki değişime dikkat çekerek gelecek neslin bu değişimlere uygun yetiştirilmesinin zorunluluk haline geldiğini vurgulamıştır. Alan yazındaki birçok araştırma (Arkan ve Kaya 2018; Baykan ve Günerigök, 2019; Kartal, 2013; King, 2011; Tutkun, 2010; Yılmaz ve Altinkurt, 2011) eğitim sistemimizde okul öncesi eğitimden diğer üst öğrenim alanlarına kadar her süreçte okul, öğrenci, öğretmen, program, e-öğrenme süreçleri vb. unsurları incelemiştir. Belirtilen araştırmalarda eğitimin temel bileşenlerinde yaşanan nitelik sorunlarına, eğitim felsefesindeki değişimlere, eğitim sistemindeki belirli iyileştirme adımlarına ilişkin farklı veriler sunulmuş ve sonuçta belli bir planlama yapmanın zorunluluk olduğu vurgulanmıştır. Bu zorunluluk yeni yüzyıl becerilerinin eğitim içindeki gerekliliğini arttırmış ve eğitim programlarının bu beceriler ile donatılmasına dikkat

çekmiştir. Hamarat ve Arkan'a (2018) göre 21. yüzyıl becerileri; temel beceriler, yetkinlikler ve karakter özellikleri olmak üzere üç ayrı boyutta incelenmiştir. Temel beceriler boyutu; okuma yazma, aritmetik, bilimsel okuryazarlık, bilişim okuryazarlığı, finansal okuryazarlık ve kültürel okuryazarlığından oluşmaktadır. Yetkinlikler alanında; eleştirel düşünme ve problem çözüme, yaratıcılık, iletişim ve işbirliği yer almaktadır. Karakter özellikleri; merak, girişim, sabır/dayanıklılık, uyum, liderlik, sosyal ve kültürel farkındalık olarak sıralanabilir. Yapılan araştırmalara (DiCerbo, 2014; Eryılmaz ve Uluyol, 2015; Gökşun ve Kurt, 2017; Yalçın, 2018) göre çağdaş eğitim seviyesine ulaşmak ve öğrencilerin eğitim yaşamlarında başarılı olmalarını sağlamak için uygulanan eğitim faaliyetleri öğrencilere etkin roller kazandırmalı ve bu faaliyetler yeni yüzyılın gerektirdiği becerileri içermelidir.

Öğrencilerin uluslararası düzeydeki sınav (TIMMS, PIRLS ve PISA gibi) başarı durumları, ülkelerin eğitim sistemlerinin niteliğini tartışmaya açmaktadır. Bu süreçte ülkeler, eğitim sistemlerini geliştirmek için elde ettikleri uluslararası verilerle ülke çapında gerekli reformlar yapmalı

ve süreci etkin şekilde takip etmelidir (Anıl, 2009; Ginsburg, Moseley, Pigozzi, 2010; OECD, 2006). Gelişen dünyada uluslararası platformlarda ülkemizin başarı grafiğinin yükselmesi için Milli Eğitim Bakanlığı, eğitime ulaşılabilir hedefler belirlemeyi önemli görmüştür. Bu kapsamda çağdaş bakış açısıyla donatılmış, bilimsel yöntemleri temel alan bir vizyon belgesi hazırlanmıştır. 23 Ekim 2018 tarihinde açıklanan 2023 Eğitim Vizyonu, eğitimde değişim ve dönüşümü hedeflemekte, eğitimde niteliği arttırmak için öncelikleri belirlemektedir. Vizyon Belgesi; okul gelişim modeli, öğrenme analitiği araçları ile veriye dayalı yönetim, ölçme ve değerlendirme, insan kaynakların geliştirilmesi ve yönetimi, okul finansmanı, öğrenme süreçlerinde dijital içerik ve beceri destekli dönüşüm, özel eğitim, özel yetenek gibi birçok farklı alanda eğitim reformlarını barındırmaktadır. Bu başlıklardan hedef kitlesi en yoğun olan alanlardan biri, “Temel Eğitim” bölümüdür.

İlk akademik öğrenmenin gerçekleştiği ve öğrenim hayatının zeminini oluşturan temel eğitim, öğrencileri bir üst öğrenime ve hayata hazırlama, yaşam konusunda bilinç ve farkındalık oluşturma, öğrencilerin çok yönlü gelişmelerine imkân tanıma açısından önemli bir yere sahiptir. Çelik, Önal ve Yeler’e (2012) göre temel eğitim kurumlarında öğretmen özellikleri, eğitim materyallerinin etkili kullanımı, ekonomik yetersizlikler, fiziki imkansızlıklar, eğitim teknolojisinin öğrenme sürecine entegrasyonu eğitim durumlarının kalitesini etkilemektedir. Aynı çalışmada öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin önemli olduğu vurgulanarak eğitim kurumlarında kaliteli öğrenme süreçlerinin yaşanması için temel faktörler sıralanmış ve öneriler sunulmuştur. Bu bulguya bağlı olarak temel eğitim kurumlarında belli standartların olması gerektiği düşünülmektedir. 29072 sayılı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde (2014) temel eğitim kurumlarının Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak görev ve işleyişi ile ilgili usul ve esaslarına yer verilmiştir. İlgili yönetmelikte öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve duygusal güçlerini olumlu yönde kullanmaları vurgulanmış, öğrencilere yönelik yapılan eğitimlere ve sosyal gelişim faaliyetlerine önem verilmiştir. Temel eğitim kurumlarında öğrencilerin beden, zihin ve ahlak açılarından sağlıklı bir kişilik kazanmaları ile birlikte ilgi ve yetenekleri doğrultusunda topluma katkı sağlayacak düzeyde gelişim sağlamaları hedeflenmiştir. Temel eğitim kurumlarının bu işlevi yerine getirebilmesi için geniş bir dünya görüşünü yansıtan uygulamalara ihtiyacı vardır. Bu kapsamda 2023 Eğitim Vizyonunun Temel Eğitim alanının amaçları, içeriği ve uygulama hedefleri önemlidir.

2023 Eğitim Vizyonunun Temel Eğitim alanında, Temel Eğitim Kurumlarının yeni yüzyıla uygun olarak yapılandırılması, etkili/öncü uygulamaların yaygınlaştırılması, farklı sebeplerden dolayı oluşan okullar arası başarı farkını azaltarak tüm okullarda niteliğin artırılması gibi üç ana hedefi bulunmaktadır. Bu üç hedefe yönelik; ilkökul müfredatının öğrenci merkezli olması, temel eğitimdeki öğrencilerin her yönünü geliştiren çalışmaların desteklenmesi, öğrencilerin öğrendiklerini farklı biçimlerde ifade edebilecekleri tasarım beceri atölyelerinin kurulması, online ortamda portfolyo uygulamasının etkin olması, öğrencilerin yeterli ve dengeli beslenmesi için önlemler alınması, sabahçı-öğleci gibi okul çalışma saatlerinin mümkün olduğu kadar azaltılması, öğrencilerin sosyal,

kültürel, sportif ve sanatsal gelişimleri ile birlikte sınıf/okul dışı etkinliklerin çoğaltılması, eğitim paydaşlarıyla işbirliği faaliyetlerinin uygulanması, okul mahalle spor ekiplerinin kurulması, sosyal girişimcilik faaliyetlerinin yaygınlaştırılması, okul bahçelerinin etkin kullanılması, birleştirilmiş sınıf uygulamalarında niteliğinin artırılması ve eğitim materyalleri ile desteklenmesi gibi birçok çalışma planlanmıştır (MEB Eğitim Vizyonu, 2018).

Kamuoyuna açıklandıktan sonra Vizyon belgesine yönelik birçok araştırma (Akkaya, 2020; Aktay, Gülay ve Selvi, 2020; Baykan ve Günerigök, 2019; Doğan, 2019; Duran ve Kurt, 2019; Elçiçek ve Han, 2018; Ertürk, 2020, Köç ve Ünal, 2018; Tarhan, 2019) yapılmıştır. Yapılan araştırmalarda vizyon belgesi ya farklı branşlar ve konular açısından ele alınmış ya da vizyon belgesinin genel değerlendirmesi yapılmıştır. Bu çalışma temel eğitim kurumlarında vizyon belgesinde yer alan hedeflerin uygulanabilirliğine ilişkin eğitimcilerin bakış açılarını yansıtmaya, temel eğitim hedeflerinin uygulanabilirliğine ilişkin risk analizini belirtmesi, temel eğitimle ilgili farklı görev ve sorumlulukları bulunan kişilerin görüşlerini bir arada sunması ile diğer çalışmalardan farklıdır. Bu araştırmanın amacı 2023 eğitim vizyonunda yer alan temel eğitim hedeflerine yönelik eğitimcilerin belirledikleri sorunları tanımlamak, içeriğe ilişkin verileri toplamak ve çözüm önerilerini tespit etmektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli/ Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Büyüköztürk vd. (2009) belirttiği gibi, bir konuyu daha geniş bakış açısı ile ele almak ve daha derinlemesine bilgiye sahip olmak için tercih edilen nitel araştırma yöntemleri, meydana gelen olguları kendi doğal ortamı içinde zengin betimlemelerle sürece yönelik olarak incelemektedir. Çalışma Olgubilim (fenomenoloji) desenine göre kurgulanmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e (2013) göre olgubilim deseni; yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimde karşımıza çıkabilen, yaşantı içinde fark ettiğimiz ancak detayları ve işleyiş süreci hakkında bilgi sahibi olmadığımız olguları ele alarak bu durumların kişiler için ne anlama geldiğine odaklanmaktadır. Olgu bilim araştırma deseni kapsamında araştırmacılar etkileşimli ve esnek yaklaşımı ile sonda sorular hazırlamışlardır. Bu sorularla var olan durumu açığa çıkarmak ve mevcut yapıyı irdelemek amaçlanmış ve bu kapsamda görüşme tekniği kullanılmıştır. Böylece görüşme yapılan eğitimciler bile daha önce farkında olmadıkları ya da üzerinde fazla düşünmedikleri durumla ilgili anlamları dışa vurmuş, fikirlerini ortaya koymuşlardır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu Malatya İlinde yer alan temel eğitim kurumlarında (ilkokul ve ortaokul) çalışan 6 öğretmen ve 4 okul yöneticisi ile 1 lisans öğrencidir. Lisans öğrencisi İnönü Üniversitesinin Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü son sınıfında öğrenim görmektedir. Eğitim fakültesi son sınıf lisans öğrencisinin araştırmaya dahil edilmesinin amacı, 2023 Eğitim Vizyonu hedeflerine ilişkin sahada çalışmakta olan okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri ile birlikte gelecekte uygulayıcısı olacak olan öğretmen

adayının da görüşlerini belirlemektir. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yönteminden ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Bu kapsamda “temel eğitim kurumlarında çalışmak ya da temel eğitim alanında eğitim almak, gönüllü olmak” ölçütleri belirlenmiştir. Çalışma grubunun özellikleri Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Çalışma grubunun özellikleri

Katılımcılar	Cinsiyet	Görevi	Hizmet yılı
K1	E	İlkokul Okul Müdürü	28
K2	E	Ortaokul Okul Müdürü	17
K3	K	İlkokul Okul Müdür Yardımcısı	15
K4	K	Ortaokul Okul Müdür Yardımcısı	18
K5	K	Sınıf Öğretmeni	19
K6	K	Sınıf Öğretmeni	31
K7	K	Sınıf Öğretmeni	14
K8	E	Sınıf Öğretmeni	13
K9	K	Branş Öğretmeni	4
K10	K	Branş Öğretmeni	8
K11	E	Eğitim Fakültesi Son Sınıf Lisans Öğrencisi	...

Tablo 1 verilerine göre araştırmanın çalışma grubunu okul yöneticisi, altı temel eğitim kurumlarında çalışan öğretmen ve bir lisans öğrencisi olmak üzere yedisi kadın, beşi erkek toplam 11 kişi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin dört ile 31 yıl arasında değişen mesleki tecrübeleri bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması/Süreç

Ülkemiz için önemli bir üst politika belgesi olan 2023 Eğitim Vizyonunun temel eğitim bölümünde yer alan hedeflerin uygulanabilirliğine yönelik görüşme soruları araştırmacılar tarafından hazırlanmış, Eğitim Bilimleri Enstitüsünde master eğitimini tamamlamış üç eğitimciden bu sorular hakkında görüş istenmiştir. Eğitimcilerden gelen görüşlere göre sorularda gerekli sadeleştirmeler yapılmıştır. Malatya ilinde uygulama yapmak için izin süreci etkili olarak yürütülmüş, İnönü Üniversitesinde etik kurul onayı (İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu, 19.11.2020 Tarihli, 2020/20-3 Karar nolu) alınmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak ölçüt örnekleme kapsamında Malatya İlinde yer alan temel eğitim kurumlarına (ilkokul ve ortaokul) ulaşılmış, açıklamanın amacı ve uygulama adımları açıklanmıştır. İletişim kurulan yönetici, öğretmen ve öğretmen adaylarından çalışmaya katılmak isteyenler araştırma kapsamına alınmıştır. Çalışma grubundaki yöneticiler, öğretmenler ve lisans öğrencisi ile görüşülerek tarih ve mekân belirlenmiştir. Katılımcılara daha önceden Malatya ilinde yapılan 2023 Vizyon Belgesi Temel Eğitim İlçe Raporları, MEB vizyon belgesi, temel eğitim alanında il istatistikleri ve farklı yayınlar online olarak sunulmuştur. Katılımcılar; resmi ve özel temel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler, okul yöneticileri ve lisans öğrencisinden oluşan 11 kişidir. Görüşmeler her birey için yaklaşık 35 dakika ile 50 dakika arasında gerçekleşmiştir. Tüm görüşme süreci katılımcıların izni alınarak ses olarak kaydedilmiştir. Toplam 487 dakikalık ses kaydı online süreçte word belgesine aktarılmış ve analiz

edilmiştir. Araştırmaya katılanlar K1, K2, K3... şeklinde kodlanarak görüşleri ve özellikleri çalışma içinde belirtilmiştir. Katılımcılar sorulan sorulara birden fazla görüş bildirmiştir. Görüşlerin belirtildiği tablolarda, toplam görüş üzerinden frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışma kapsamında araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Formda cinsiyet, görev ve mesleki yıl olmak üzere üç demografik soru ile konu ile ilgili altı açık uçlu soru olmak üzere toplam dokuz soru sorulmuştur. Uzman görüşü alınarak hazırlanan görüşme formunda yer alan sorular şunlardır:

1. 2023 Eğitim vizyonu temel eğitim alanındaki hedeflerin uygulanmasına yönelik ilinizin güçlü yönleri nelerdir?
2. 2023 Eğitim vizyonu temel eğitim alanındaki hedeflerin uygulanmasına yönelik iliniz gelişime açık (zayıf) yönleri nelerdir?
3. 2023 Eğitim vizyonu temel eğitim alanındaki hedeflerin uygulanmasına yönelik ilinizde öngördüğünüz riskler nelerdir?
4. 2023 Eğitim vizyonu temel eğitim alanındaki hedeflerin uygulanmasına yönelik ilinizde öngördüğünüz riskleri önlemek için ne tür tedbirler alınmalıdır?
5. 2023 Eğitim vizyonu temel eğitim alanındaki hedeflerin uygulanmasında ilinizde ne tür sorunlar yaşayacağınızı düşünüyorsunuz?
6. Sorunların çözümüne ilişkin önerileriniz nelerdir?

Verilerin Analizi

Çalışma esnasında yapılan görüşmeler “ilimizin güçlü ve gelişime açık yönleri, uygulamada karşılaşılan risk ve tedbirler, temel eğitim hedeflerinin uygulanmasında karşılaşılan sorun alanları ve öneriler” başlıklarında verilmiştir. Araştırma verileri içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Toplanan görüşlerde kodlar belirlenmiş, kodlar arası ilişkiler tespit edilmiş ve ortaya çıkan kodlar mantıklı biçimde düzenlenerek temalar oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında görev alan 2 araştırmacı verileri ve temaları bağımsız olarak belirlemiş, bulunan benzer yapıların aynı başlıkta yer alması sağlanmıştır.

Araştırmanın geçerliliğini sağlamak için veriler gerçek ortamdan alınmış ve katılımcıların özellikleri ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Elde edilen verilere ilişkin katılımcılardan teyit alınmış, katılımcılar tarafından gelen tespitlere ilişkin gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Araştırma bulgularının kavramsal çerçeve ve kuramlarla uyumlu olduğu tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında açık olmayan olgular ve olaylar, elde edilen bulgular katılımcıların doğrudan görüşleri ile açıklanmıştır. Araştırmanın tartışma kısmında başka örneklemelerin bulguları ile elde edilen bulgular karşılaştırılmış ve süreç ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Ayrıca örnekleme çeşitlemeye gidilerek farklı görüş ve düşüncelerin araştırmada yer alması sağlanmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak açısından araştırmacıların rolleri kesin olarak belirtilmiştir.

Tablo 2. 2023 eğitim vizyonu temel eğitim hedeflerinin uygulanmasında güçlü görülen yönlere ilişkin görüşler

Temalar	Okul Yöneticileri	Öğretmen Adayı ve Öğretmenler	f	%
Eğitim bölgesinin akademik başarı düzeyi	K1, K2, K3, K4	K5, K6, K7, K8, K9, K10	10	25,6
Öğrencilerin motivasyonu	K1, K3, K4	K5, K6, K8, K9, K10	8	20,5
İnsan kaynaklarının özellikleri	K2, K4	K7, K8, K9, K10	6	15,3
Dış paydaşlarla iletişim	K1, K3	K5, K6, K7, K9	6	15,3
İlin sosyal ve coğrafi koşulları	K2, K3	K7, K9, K11	5	12,8
Eğitim ortamlarının fiziki kapasitesi	K1	K5, K6, K11	4	10,5
Toplam	14	25	39	100

Araştırmacılar bu çalışma kapsamında sadece alan taraması ve görüşmeler yapmış, verilerin analizinde görev almıştır. Araştırma kapsamında görüşmelerin nasıl yapıldığı, verilerin nasıl kaydedildiği, dokümanların nasıl analiz edildiği ve elde edilen sonuçların nasıl birleştirildiği ayrıntılı bir şekilde çalışma içinde açıklanmıştır. Araştırmanın analiz aşamasında birden fazla uzman çalışarak kodlama sonuçları karşılaştırılmıştır. Araştırmacılar bulguların sunumunda kişisel görüşlerini ifade etmemiş, tartışma kısmında ise literatürdeki çalışmalar ile elde edilen bulgular kıyaslanmıştır.

Bulgular

Bu başlık altında Malatya ilinde çalışan eğitimcilerin görüşlerine göre eğitim bölgelerinde temel eğitim alanında Bakanlıkça belirlenen hedeflerin uygulanması açısından güçlü görülen yönler, gelişime açık görülen yönler, uygulamalardaki riskler, alınacak tedbirler, temel eğitim hedeflerinin uygulanmasında karşılaşılan sorun alanları ve sorun alanına özgü çözüm önerileri ele alınmıştır.

2023 Eğitim Vizyonu Temel Eğitim Hedeflerinin Uygulanmasında Güçlü Görülen Yönlere İlişkin Görüşler

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgulara ulaşmak amacıyla eğitimcilere “2023 Eğitim vizyonu temel eğitim alanındaki hedeflerin uygulanmasına yönelik ilinizin güçlü yönleri nelerdir?” sorusu sorulmuş ve katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2’de katılımcıların 2023 Eğitim Vizyonu Temel Eğitim hedeflerinin uygulanmasında eğitim bölgelerinin güçlü görülen yönlerine ilişkin görüşleri yer almaktadır. Bu kapsamda katılımcılardan 10’u eğitim bölgesinde yer alan öğrencilerin akademik başarı düzeyinin yüksek olmasını güçlü yön olarak görürken 8’i öğrencilerin motivasyonunu, 6’sı insan kaynaklarının özelliklerini, 6’sı dış paydaşlarla (Üniversite, belediye, Milli Eğitim Müdürlüğü dışındaki resmî kurumlar ve eğitim odaklı STK’larla) iletişimi, 5’i ilin sosyal ve coğrafi koşullarını ve 4’ü eğitim ortamlarının fiziki kapasitesini güçlü yön olarak ifade etmişlerdir. Bu soruya ilişkin katılımcıların görüşleri şöyledir:

K3: *Malatya ili ulusal ve yerel anlamda yapılan sınavlarda akademik başarı sıralaması çok iyi bir ildir.*

Bununla beraber öğrencilerimiz derse ve öğrenmeye meraklı ve istekli, çocuklarımız okula ulaşmakta zorlanmıyorlar. Taşınmalı eğitim var ama çok yaygın değil. Aileler bizi ve çocuklarımızı eğitim konusunda destekler. Okulumuzla ilgili bir faaliyette gerek velilerimizle gerek Belediye, Kaymakamlık, Sağlık Ocağı ve diğer kurumlarla işbirliği çalışmaları yaparız...

K7: *Öğrencilerimiz tüm sınavlarda ilimizi ilk sıralara taşıdılar. Biz başarılı iller arasındayız. Bu bizim en iyi ve güçlü yanımız. Öğretmenlerimiz yöneticilerimiz alanında uzman, işbirliğine ve iletişime açıklar. Geçen dönem okulda “Çevre Bilinci” ile ilgili bir çalışma vardı. Okula üniversiteden hocaları davet ettik, geldiler... Malatya ili Karadeniz bölgesi gibi ulaşımı zor bir bölgede değil. Çocuklar yürüme mesafesinde okula gidiyorlar. Bu çok büyük bir şans.*

Bu verilere bağlı olarak tabloda yer alan temaların 2023 Eğitim Vizyonunu uygulamada etki düzeyinin artırılmasında önemli olduğu söylenebilir.

2023 Eğitim Vizyonu Temel Eğitim Hedeflerinin Uygulanmasında Gelişime Açık Görülen Yönlere İlişkin Görüşler

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgulara ulaşmak amacıyla eğitimcilere “2023 Eğitim vizyonu temel eğitim alanındaki hedeflerin uygulanmasına yönelik ilinizin gelişime açık (zayıf) yönleri nelerdir?” sorusu sorulmuş ve katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplar Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3’te katılımcıların 2023 Eğitim Vizyonu Temel Eğitim hedeflerinin uygulanmasında eğitim bölgelerinin gelişime açık görülen yönlerine ilişkin görüşleri yer almaktadır. Bu kapsamda katılımcılardan 11’i öğrenci başarısında öğrenmeden çok sınavda yüksek puanlar alma yaklaşımını gelişime açık yön olarak görürken 10’u işbirlikçi öğrenme ortamlarının yaygın olmamasını, 10’u velilerle iş birliği kurma düzeyinin yetersizliğini, 9’u etkili eğitim materyallerinin az kullanılmasını ve 4’ü kırsal kesimlerde uygulanan taşınmalı eğitim sisteminin etkili uygulanmamasını gelişime açık yön olarak belirtmişlerdir. Bu soruya ilişkin katılımcıların görüşleri şöyledir:

Tablo 3. 2023 eğitim vizyonu temel eğitim hedeflerinin uygulanmasında gelişime açık görülen yönlere ilişkin görüşler

Temalar	Okul Yöneticileri	Öğretmen Adayı ve Öğretmenler	f	%
Öğrenci başarısında sınav odaklı yaklaşım	K1, K2, K3, K4	K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11	11	25
İşbirlikçi öğrenme ortamlarının yaygın olmaması	K1, K2, K3, K4	K5, K7, K8, K9, K10, K11	10	22,7
Velilerle işbirliği kurma düzeyinin yetersizliği	K1, K2, K3, K4	K5, K6, K7, K8, K9, K10	10	22,7
Etkili eğitim materyallerinin kullanımının azlığı	K1, K3, K4	K5, K7, K8, K9, K10, K11	9	20,4
Taşınmalı eğitim	K1, K2, K4	K7	4	9,2
Toplam	18	26	44	100

Tablo 4. 2023 eğitim vizyonu temel eğitim hedeflerinin uygulanmasında karşılaşılan risklere ilişkin görüşler

Temalar	Okul Yöneticileri	Öğretmen Adayı ve Öğretmenler	f	%
Değişime dirençli bireyler	K1, K2, K3	K5, K7, K8, K9, K10, K11	9	39,1
Vizyon belgesinin uygulanabilirliğine ilişkin inancın zayıflığı	K4	K5, K7, K9, K10, K11	6	26,1
Öğrenme ortamlarının fiziki yetersizliği	K1	K6, K8, K9, K11	5	21,7
Vizyon maddelerinin önemsiz/gereksiz olduğuna ilişkin inanç	K1	K9, K11	3	13,1
Toplam	6	17	23	100

K2: *Bazı veli ve yöneticiler sürekli sınavlarda kaçınıcı olduğumuzu soruyor ve sürekli bizi toplantıya çağırıyorlar. Bu kadar başarı için çabalarsak Vizyon hedeflerini uygulayamayabiliriz. Bu başarı mantığı insanları ortak çalışmaktan öte rakiplik anlayışıyla yalnızlaştırıyor. Veliler düzenli okula gelmezler. O kadar aramamıza rağmen çocuklarının gelişimi ile ilgili çabaları çok az. Taşınmalı eğitim büyük bir risk. Çocuklar zamanlarının çoğunu yolda geçiriyorlar. Okulda ders dışı faaliyet yapamıyoruz. Bunlar hemen sıralayabileceğim birkaç sorun.*

K5: *Çocukların ve velilerin aklında sürekli sınav var. Bu ilkokulda da var ortaokulda da var. Çocuklar "Bu sınavda çıkacak mı?" diye sürekli bana soru sorarlar. Sanatsal sportif bir çalışma yapmak istesen okul yönetimi de anlayışız velilerde gerekli desteği vermede yetersiz kalırlar. Önce onları inandırmak gerek ki bu benim motivasyonumu olumsuz etkiliyor. Çocuklarla grup çalışması yapmak da çok zor oluyor bazen. Biz eğitimcilere yönelik de kendimce önemli gördüğüm bir şeyi söylemek istiyorum. Biz güncel ve etkili materyaller kullanamıyoruz. Bu yönümüz zayıf bence.*

Bu kapsamda tabloda yer alan temalar dikkate alınarak düzenlemeler yapıldığında 2023 Eğitim Vizyonunun etkili uygulanacağı söylenebilir.

2023 Eğitim Vizyonu Temel Eğitim Hedeflerinin Uygulanmasında Karşılaşılan Risklere İlişkin Görüşler

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgulara ulaşmak amacıyla eğitimcilere "2023 Eğitim vizyonu temel eğitim alanındaki hedeflerin uygulanmasına yönelik ilinizde öngördüğünüz riskler nelerdir?" sorusu sorulmuş ve katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4'te katılımcıların 2023 Eğitim Vizyonu Temel Eğitim hedeflerinin uygulanmasında eğitim bölgelerinde karşılaştıkları/karşılaşabilecekleri risklere ilişkin görüşleri yer almaktadır. Bu kapsamda katılımcılardan 9'u değişime dirençli bireylerin (öğretmen, yönetici, öğrenci, veli) varlığını risk olarak görürken 6'sı vizyon belgesinin uygulanabilirliğine ilişkin inancın zayıflığını, 5'i öğrenme ortamlarının fiziki yetersizliğini ve 3'ü vizyon maddelerinin önemsiz/gereksiz olduğuna ilişkin bir inancın arkadaşları

arasında yaygınlığını risk olarak görmektedir. Bu soruya ilişkin katılımcıların görüşleri şöyledir:

K1: *Okul imkanları bu hedefleri karşılamada yetersiz kalabilir. Mesala spor alanlarımız yok, bahçemiz dar. Okulumuz eski ve kalabalık. Bunun dışında Vizyon yeterince anlaşılacağına inanmıyorum. Gereksiz ya da zamanında olmadığını düşündüğüm hedefler de var. Ama en büyük sorun kendi bildiğini okuyan, uygular gibi görünen ama sınıfında bu hedefleri uygulamayan meslektaşlarımız.*

K10: *Bu vizyon belgesinin önündeki en büyük engel, bu belgeye inanmayan, kendi kalıbından dışarı çıkamayan biz eğitimciler. İnsanların fikri ne yazık ki o kadar kolay değişmiyor. "Bu da bir süre sonra değişir!" anlayışı ile Vizyon belgesine inanmayan arkadaşlarım var benim.*

2023 Eğitim Vizyonunun uygulanmasında insan kaynakları ve ekonomik kaygı temelli riskler bulunduğu söylenebilir.

2023 Eğitim Vizyonu Temel Eğitim Hedeflerinin Uygulanmasında Karşılaşılan Risklerin Önlenmesine İlişkin Görüşler

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin bulgulara ulaşmak amacıyla eğitimcilere "2023 Eğitim vizyonu temel eğitim alanındaki hedeflerin uygulanmasına yönelik ilinizde öngördüğünüz riskleri önlemek için ne tür tedbirler alınmalıdır?" sorusu sorulmuş ve katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5'te katılımcıların 2023 Eğitim Vizyonu Temel Eğitim hedeflerinin uygulanmasında eğitim bölgelerinde karşılaştıkları/karşılaşabilecekleri risklere yönelik geliştirdikleri çözüm önerileri yer almaktadır. Bu kapsamda katılımcıların 11'i eğitim ilgililerinin (öğretmen, okul yöneticisi, öğrenci, veli) vizyon belgesinin önemine yönelik ikna edilmesini tedbir olarak belirtirken 10'u vizyon belgesinin detaylı olarak tanıtılmasını, 6'sı okulların fiziki ortam ve materyal eksiklikleri giderilmesini ve 4'ü Vizyon Belgesinin uygulanmasında ortaya çıkan "İyi Uygulamaların" yaygınlaştırılmasını alınması gereken tedbirler olarak sıralamışlardır. Bu soruya ilişkin katılımcıların görüşleri şöyledir:

Tablo 5. 2023 eğitim vizyonu temel eğitim hedeflerinin uygulanmasında risklerin önlenmesine ilişkin görüşler

Temalar	Okul Yöneticileri	Öğretmen Adayı ve Öğretmenler	f	%
Eğitim ilgililerinin (öğretmen, okul yöneticisi, öğrenci, veli) vizyon belgesinin önemine yönelik ikna edilmeli	K1, K2, K3, K4	K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11	11	35,4
Vizyon belgesi detaylı olarak tanıtılmalı	K1, K2, K3, K4	K5, K7, K8, K9, K10, K11	10	32,3
Okulların fiziki ortam ve materyal eksiklikleri giderilmeli	K1, K2, K4	K5, K7, K9	6	19,4
İyi uygulamaları yaygınlaştırılmalı	K3	K6, K8, K10	4	12,9
Toplam	12	19	31	100

K4: Öğretmenlere, yöneticilere hatta velilere bu belge iyi tanıtılmalı. Hatta bu hedeflerin bizi nereye taşıyacağı net anlatılmalı. Okullarda malzeme eksikliği veya uygulama yer sorunu olmamalı. Bu öğretmenlerin vizyon hedeflerini uygulamasını engeller.

K8: 2023 Vizyon Belgesi geleceğe yönelik önemli bir vizyon çiziyor. Acaba insanlar bunun ne kadar farkında? Bence farkında değiller. Bu hedeflerin içeriğini iyice anlamaları ve önemini kabul etmeleri gerekli. Okullar kapsamında yapılan iyi çalışmalar/projeler tanıtılmalı hem kalite artar hem de belge hedefleri tanıtılmış olur.

Bu kapsamda tabloda yer alan öneriler dikkate alınarak gerekli çalışmalar yapıldığında 2023 Eğitim Vizyonunun daha nitelikli ve katılımcı olarak uygulanacağı söylenebilir.

2023 Eğitim Vizyonu Temel Eğitim Hedeflerinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorun Alanlarına İlişkin Görüşler

Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin bulgulara ulaşmak amacıyla eğitimcilere “2023 Eğitim vizyonu temel eğitim alanındaki hedeflerin uygulanmasında ilinizde ne tür sorunlar yaşayacağımızı düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuş ve katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6’da katılımcıların 2023 Eğitim Vizyonu Temel Eğitim hedeflerinin uygulanmasında karşılaştıkları/karşılaşılabilecekleri sorun alanlarına ilişkin görüşleri yer almaktadır. Bu kapsamda katılımcıların 11’i okullarda sanatsal çalışmaların yetersizliğini, 11’i ölçme ve değerlendirmede geleneksel yaklaşımların uygulanmasında ısrar edilmesi, 11’i okulların yaşadığı finansal sorunları, 10’u eğitimde yarışma esaslı akademik odaklı çalışmaların yaygınlığını, 10’u rehberlik hizmetlerinin yetersizliğini, 9’u öğretmenlerdeki aşırı ödev verme alışkanlığını sorun olarak ifade etmişlerdir. Bu sorunlarla birlikte katılımcılar velilerle iletişim zayıflığı (f=8), ders sayısının fazla olması (f=8), temel eğitim müfredatında kazanımların içeriği ve sayısının fazla olması (f=7), öğretmenlerin mesleki yetersizliği (f=7), öğrencilerin okulda karşı olumsuz tutumları (f=6), okulda okuma kültürünün istenen düzeyde olmaması (f=5) ve okul güvenliği konusunda yaşanan sıkıntıları (f=3) sorunlar olarak

belirtmişlerdir. Bu soruya ilişkin katılımcıların görüşleri şöyledir:

K6: Okullarımızda sanatsal kültürel faaliyetler çok az. Bir aktivite yapmak istesen izin süreci yıldıracı. Bununla birlikte riskli bir yönü de var. Ama vizyon belgesi sanatsal çalışmaları ön plana almasıyla birlikte umarım bu etkinliklerin sayıları artar. Bununla birlikte okulların bütçeleri olmadığı için büyük sorunlarla karşılaşılıyor. Bu maddi sorunlar hareket alanlarımızı ciddi oranla sınırlıyor...

K9: Meslektaşlarımızın ve hatta yöneticilerimizin mesleki yeterlilikleri burada ele alınması gereken bir sorun. Çünkü hedefleri uygulamak belli bir alt yapı, sınıf yönetimi becerisi, iletişim ve organizasyon becerisi istiyor. Bence biz eğitimciler yeni yüzyılın gerektirdiği temel beceriler konusunda yetersizliklerimiz var. Bunun dışında kendimce gördüğüm en büyük sorun ders içerikleri. Kendi ders sorumluluğun o kadar fazla ki bu kadar zamanda bir taraftan kazanımları bir taraftan vizyon hedeflerini ele almak ve bunları bütünleştirmek ve uygulamak konusunda zorlanacağımı düşünüyorum. Ama pes etmek yok tabi....

Bu kapsamda tabloda yer alan sorunların giderilmesi 2023 Eğitim Vizyonu Temel Eğitim hedeflerinin uygulanmasındaki verimliliği arttıracığı söylenebilir.

2023 Eğitim Vizyonu Temel Eğitim Hedeflerinin Uygulanmasına İlişkin Öneriler

Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin bulgulara ulaşmak amacıyla eğitimcilere “Sorunların çözümüne ilişkin önerileriniz nelerdir?” sorusu sorulmuş ve katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplar Tablo 7’de gösterilmiştir. Tablo 7’de 2023 eğitim vizyonu temel eğitim hedeflerinin etkili uygulanmasına ilişkin katılımcıların önerileri yer almaktadır. Bu kapsamda katılımcıların 11’i “Öğretmen yetiştirme uygulamaları”, 5’i “Okulların yapısal sorunları”, 4’ü “Aile eğitimi”, 2’si “Okullar cazibe merkezi olması”, 2’si “Öğrencilerin dil becerileri”, 2’si “Okul rehberlik çalışmaları”, 2’si “Okul güvenliği”, 2’si “Dersler ve teneffüslerin düzenlenmesi” ve 1’i “Dış paydaşlarla etkili iletişim kurulması” konularında öneriler geliştirmişlerdir. Görüşmeye katılan katılımcıların 2023 Eğitim Vizyonu Temel Eğitim hedeflerinin uygulanmasına ilişkin belirtmek istedikleri öneriler şöyledir:

Tablo 6. 2023 eğitim vizyonu temel eğitim hedeflerinin uygulanmasında karşılaşılan sorun alanlarına ilişkin görüşler

Temalar	Okul Yöneticileri	Öğretmen Adayı ve Öğretmenler	f	%
Okullarda sanatsal çalışmaların yetersizliği	K1, K2, K3, K4	K5, K6, K7, K8, K9, K10,K11	11	10,3
Ölçme ve değerlendirmede geleneksel yaklaşımların uygulanmasında ısrar edilmesi	K1, K2, K3, K4	K5, K6, K7, K8, K9, K10,K11	11	10,3
Okulların yaşadığı finansal sorunlar	K1, K2, K3, K4	K5, K6, K7, K8, K9, K10,K11	11	10,3
Eğitimde yarışma esaslı akademik odaklı çalışmaların yaygınlığı	K1, K2, K3, K4	K5, K6, K7, K8, K9, K10	10	9,5
Rehberlik hizmetlerinin yetersizliği	K1, K2, K4	K5, K6, K7, K8, K9, K10,K11	10	9,5
Öğretmenlerdeki aşırı ödev verme alışkanlığı	K2, K3, K4	K5, K6, K7, K9, K10,K11	9	8,5
Velilerle iletişim zayıflığı	K2, K4	K5, K6, K7, K8, K9, K11	8	7,6
Ders sayısının fazla olması	K1, K3	K5, K6, K7, K9, K10,K11	8	7,6
Temel eğitim müfredatında kazanımların içeriği ve sayısının fazla olması	K3, K4	K5, K6, K7, K9, K10	7	6,6
Öğretmenlerin mesleki yetersizliği	K2, K3	K5, K7, K8, K9, K11	7	6,6
Öğrencilerin okulda karşı olumsuz tutumları	-	K5, K6, K8, K9, K10,K11	6	5,6
Okulda okuma kültürünün istenen düzeyde olmaması	K1, K3	K5, K6, K8	5	4,8
Okul güvenliği konusunda yaşanan sıkıntılar	-	K7, K9, K11	3	2,8
Toplam	32	74	106	100

Tablo 7. 2023 eğitim vizyonu temel eğitim hedeflerinin etkili uygulanmasına ilişkin öneriler

Temalar	Okul Yöneticileri	Öğretmen Adayı ve Öğretmenler	f	%
Öğretmen yetiştirme uygulamaları daha nitelikli olmalıdır.	K1, K3, K4	K5, K8, K9, K10	7	26
Okulların yapısal sorunları çözümlenmelidir.	K2, K3, K4	K6, K9	5	19
Aile eğitimi çalışmaları önemsenmelidir.	K3	K5, K7, K9	4	15
Okullar cazibe merkezi olmalıdır.	-	K6, K9	2	7
Öğrencilerin dil becerileri geliştirilmelidir.	-	K8, K10	2	7
Okul rehberlik çalışmaları güçlendirilmelidir.	-	K5, K8	2	7
Okul güvenliği sağlanmalıdır.	-	K9, K10	2	7
Dersler ve teneffüsler etkili düzenlenmelidir.	K4	K6	2	7
Dış paydaşlarla etkili iletişim kurulmalıdır.	-	K7	1	5
Toplam	8	19	27	100

K1: *Toplumla iletişim kurabilen, yaşadığı alana olumlu katkıları olan bir anlayışla eğitimciler yetiştirilmeli, öğretmen olma kriterleri belirlenmeli ve lisans eğitime öğretmen adayları seçilmelidir. Öğretmen adayları, lisans eğitimi döneminde periyodik olarak uzun bir süreçte milli eğitim koşullarındaki sınıflarda, öğrencilerle bir araya gelerek nitelikli stajlar yapmaları ve deneyim kazanmaları sağlanmalıdır. Atandıktan sonra da danışman öğretmen desteğiyle aday öğretmenlerin mesleki gelişmeleri takip edilmeli, öğretmen kariyer sistemi ile tüm çalışma döneminde gelişimi desteklenmektedir.*

K5: *Rehber öğretmenlerin ilköğretimde ve ortaokul düzeylerinde belli durumlara anlık ve anlamlı müdahalede bulunmaları kolaylaştırmak için temel eğitimde uzmanlaşmaları sağlanmalıdır. Okul rehber öğretmenlerinin öğrencilere gelişim sürecinde destek olması gerekmektedir. Rehber öğretmenlerin yetkisi arttırılmalı ve ilgilendiği öğrenci sayısı azaltılmalıdır. Bu kapsamda rehber öğretmenlerin gelişim dosyaları ile veliler isterse sağlık bakanlığına bağlı "Okul-Aile Pedagogu"na danışabilmelidir. Sağlık Bakanlığı'nın uyguladığı Aile Hekimliği kavramına benzer, Bakanlığımız da "Okul-Aile Pedagogluğu" kavramını ortaya koymalı. Birkaç okulun bulunduğu ortak bir alanda oluşturacağı Okul-Aile Pedagogluğu ile Bakanlık o okullarda öğrencilerin yaşadığı sorunların çözümü, veli bilinçlendirmesi, okul rehber öğretmenlerini yönlendirme, öğrencilerin gelişim aşamaları dikkate alınarak uygulayacağı programların tespiti ve öğrenci veri kaynağının oluşturmasına olanak verecektir. Bakanlık bu uygulaması ile okul rehber öğretmenlerinin yapamadığı işleri çocuk pedagogları ile yapacak ve okul rehber öğretmenlerinin bağlı olacağı bir birim kurmuş olacaktır. Bakanlığımız, Sağlık Bakanlığı ile yapacağı bir anlaşma ile Aile Hekimliği binasında istihdam edeceği Okul-Aile Pedagogu ile bu sorunu da çözmüş olacaktır. Okul-Aile Pedagogu çok fonksiyonel olarak çalışacaktır...*

Tartışma ve Sonuç

Araştırmaya katılan katılımcılar 2023 Eğitim Vizyonu Temel Eğitim hedeflerinin uygulanmasında; eğitim bölgesinin akademik başarı düzeyini, öğrencilerin motivasyonunu, insan kaynaklarının özelliklerini, dış paydaşlarla iletişim düzeyini, ilin sosyal ve coğrafi koşullarını, eğitim ortamlarının fiziki kapasitesini güçlü yön olarak görmekteydiler. Duran ve Kurt (2019) yaptığı çalışmada katılımcıların tamamının eğitim vizyonunu gerekli gördüğünü belirtmiştir. Aynı çalışmada vizyon belgesine; yetenekleri keşfetmeye imkan tanınması,

eğitim sorunlarına çözüm bulması, dünya eğitim sistemleri ile gelişmiş bir bakış açısına sahip olması ve eğitimde kaliteyi yakalayacak olması açılarından olumlu yaklaşmışlardır. Doğan (2019) araştırmasında vizyon belgesine yönelik kapsayıcı bir içeriğe sahip olması, kaliteli olması, değişim yaratması, eğitim alanından gelen bir bakan koordinatörlüğünde hazırlanması açılarından olumlu görüşlerin olduğunu; alt yapı yetersizliği ve insan kaynaklarının nitelikleri konusunda olumsuz görüşlerin olduğunu tespit etmiştir. Akkaya (2020) vizyon belgesini temel eğitime nitelik katması, öğrencileri çok boyutlu olarak olumlu yönde geliştirmesi, eğitimde fırsat eşitliğini oluşturması açılarından olumlu bulmuştur. Aktay, Gülay ve Selvi (2020) eğitim fakültesi sınıf öğretmeni bölümü öğrencilerinin 2023 Eğitim Vizyonunun Temel Eğitim hedeflerinin uygulanmasına yönelik olumlu düşüncülerini ve hedefleri desteklediklerini ortaya koymuştur. Bu çalışma ve alandaki yapılan araştırmalar incelendiğinde, eğitimcilerin 2023 Eğitim Vizyonunun Temel Eğitim hedeflerini uygulanabilir gördükleri, temel eğitim kurumlarının daha nitelikli öğrenme alanına dönüşmesi noktasında bu hedefleri gerekli buldukları, öğretmen ve öğrenci özellikleri açısından eğitimcilerin bu hedeflere olumlu yaklaştıkları söylenebilir.

2023 Eğitim Vizyonu Temel Eğitim hedeflerinin uygulanmasında katılımcılar; öğrenci başarısında sınav odaklı yaklaşım, işbirlikli öğrenme ortamlarının yaygın olmaması, velilerle işbirliği kurma düzeyinin yeterli olmayışı, etkili eğitim materyallerinin sıklıkla kullanılmaması ve taşınabilir eğitim sorunlarını gelişime açık yönler olarak belirtmektedirler. Elçiçek ve Han (2018) yaptığı çalışmada vizyon belgesinde okul temelli mesleki gelişime ve öğretmenlerin mesleki gelişimi için somut uygulamalara yeterince değinilmediğini, tüm öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarının uygulamada mümkün olmayacağını ifade etmiştir. Tarhan (2019) yaptığı çalışmada 2023 Eğitim Vizyonu temel eğitim bölümü içinde yer alan "Öğrencilerin sosyal girişimcilikle tanışarak toplumsal problemlere çözüm arama motivasyonu kazanması desteklenecektir" hedefi kapsamında girişimcilik becerisinin tanımlanması, kurumsal çerçevesinin belirlenmesi ve kapsamı konusunda sınırlı olduğunu ifade etmiştir. Araştırma sonuçları ile bu bulgular incelendiğinde eğitimcilerin; etkili iletişim geliştirme, işbirliği kurma, girişimci olma gibi yeni yüzyıl becerilerinin uygulanmadığı, geleneksel eğitim anlayışının yaygın olduğu düşüncesiyle 2023 Eğitim Vizyonu Temel Eğitim hedeflerini uygulanabilir bulamadıkları söylenebilir. Okullarda yoğunlukla sınav odaklı eğitim yapılması, veli ve

yöneticilerin başarı beklentileri vizyon hedeflerinin uygulanmasının önündeki en büyük engeller olduğu ifade edilebilir.

2023 Eğitim Vizyonu Temel Eğitim hedeflerinin uygulanmasında eğitimciler; değişime dirençli bireyler, vizyon belgesinin uygulanabilirliğine ilişkin inancın zayıflığı, öğrenme ortamlarının fiziki yetersizliği ve vizyon maddelerinin önemsiz/gereksiz olduğuna ilişkin inancın varlığını eğitim bölgelerinde karşılaştıkları/karşılaşabilecekleri riskler olarak değerlendirmişlerdir. Bu risklere yönelik eğitimciler; eğitim ilgililerinin (öğretmen, okul yöneticisi, öğrenci, veli) vizyon belgesinin önemine yönelik ikna edilmesini, vizyon belgesinin detaylı olarak tanıtılmasını, okulların fiziki ortam ve materyal eksikliklerinin giderilmesini ve iyi uygulamaların yaygınlaştırılmasını önermişlerdir. Köç ve Ünal (2018) yaptığı çalışmada Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2023 Eğitim Vizyonunu eğitim öğretim verimliliği açısından olumlu olarak değerlendirenlerin yanında uygulanabilirliği açısından şüphe duyanların da olduğunu belirtmiştir. Ertürk (2020) yaptığı çalışma bulgularında 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında yapılması planlanan hedeflerin süreçte yaşanan sorunların çözümü için yeterli olmadığını vurgulamıştır. Duran ve Kurt (2019) yaptığı çalışmada yaşanan bölgede veya ildeki imkânsızlık, eğitimcilerin vizyon hedeflerini uygulama kaygısı, nitelik kaygısı, ağır işleyiş ve bilinçsizlik olarak sıraladıkları durumlardan dolayı vizyon belgesini olumsuz görmektedirler. Alanda yapılan diğer çalışmalar ve bu araştırma bulgusu incelendiğinde 2023 Eğitim Vizyon hedeflerinin uygulanmasına ilişkin insan kaynakları temelinde risklerin olduğu görülmektedir. Özellikle eğitimcilerin bu hedeflere inanmaması, farklı imkânsızlıklar neticesinde hedefleri uygulamayı ertelemesi ya da bilinçsizce uygulamaya çalışıp verim alamaması 2023 Eğitim Vizyonu hedeflerinin uygulanmasına ilişkin riskler olduğu söylenebilir. Bu risklere karşı alınacak en temel önlemin, öğretmenlere bu hedeflerin tanıtılması ve öğretmenlerin çeşitli koşullara göre bu hedeflerin uygulama biçimlerinin değişebileceğinin farkına varmaları olduğu belirtilebilir. Çünkü eğitim öğretim sürecinin verimliliği ve başarısına öğretmenin etkisi büyüktür.

2023 Eğitim Vizyonu Temel Eğitim hedeflerinin uygulanmasında katılımcılar; okullarda sanatsal çalışmaların yetersizliği, ölçme ve değerlendirmede geleneksel yaklaşımların uygulanmasında ısrar edilmesi, okulların yaşadığı finansal sorunlar, eğitimde yarışma esaslı akademik odaklı çalışmaların yaygınlığı, rehberlik hizmetlerinin yetersizliği, öğretmenlerdeki aşırı ödev verme alışkanlığını karşılaştıkları/karşılaşabilecekleri sorun alanları olarak belirtmişlerdir. Hamarat ve Arkan (2018) yaptığı çalışmada vizyon belgesi doğrultusunda öğretmenlerin beceri aktaracak şekilde ders işleme, etkileşimli öğrenme ortamı oluşturmaları ve ödevleri buna göre belirlemeleri gerektiğini vurgulamıştır. Bu bulgulara göre, eğitimde yapılan vizyon değişikliklerini öğretmenlerin öğretim sürecine yansıtılmalarının önemli olduğu söylenebilir. Bu kapsamda ekip çalışmaları, grupla öğrenme etkinlikleri, interaktif ve araştırma temelli yaklaşımların daha sıklıkla kullanımı sağlanabilir.

Katılımcılar; temel eğitimde çalışan eğitimcilerin titizlikle seçilmesi ve eğitilmesi, okul bahçesinin öğrencilerin gelişimi

için daha etkili kullanılması, okul rehberlik uygulamalarında Okul-Aile Pedagogu uygulamasına geçilmesi, okulun iç ve dış güvenliğinin sağlanması konularında öneriler geliştirmişlerdir. Ertürk (2020) vizyon belgesinin sorunlara çözüm getirmesi için; üç yıllık kısa bir süre yerine daha uzun vadede beklentiler çerçevesinde planlanmasını, okul gelişim modelinin daha iyi ve yenilikçi bakış açısı ile kurgulanmasını, öğretmenlik mesleğinin kariyer planlamasının daha uygulanabilir ölçütlerle farklı değişkenler açısından ele alınmasını, öğretmen yetiştirme programlarının çeşitlendirilmesini, okulların finansal açıdan desteklenmesinde devlet bütçesi dışında farklı yapılardan destek alındığında yönetsel bir sorun oluşturulmamasına yönelik önlemler alınmasını önermektedir. Yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde “öğretmenlerin mesleki gelişimi, okullardaki fiziksel alan kullanımı, okul gelişimine yönelik iyi planlama yapılması” odağında öneriler geliştirildiği görülmektedir. 2023 Eğitim Vizyonu kısa vadeli uygulamalardan çok birkaç yılı kapsayan süreç odaklı bir belgedir. Bu kapsamda 2023 Eğitim Vizyonu hedeflerine ulaşmak için birkaç boyutta uzun soluklu bir planlama yapılması araştırma bulgularına bağlı olarak önerilmektedir.

Yazar Katkı Oranı

Tüm yazarlar makalenin tüm süreçlerinde eşit oranda rol almışlardır. Tüm yazarlar çalışmanın son halini okumuş ve onaylamıştır.

Çatışma Beyanı

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışma İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 19.11.2020 tarihli, 2020/20-3 numaralı etik kurul izni ile yürütülmüştür.

Kaynakça

- Akkaya, C. (2020). *2023 eğitim vizyonu kapsamında temel eğitimde yapılacak değişikliklere ilişkin yönetici görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Denizli.
- Aktay, S., Gülay, E. & Selvi, C. (2020). 2023 eğitim vizyonu ve sınıf öğretmeni adayları. *International Primary Educational Research Journal*, 4(1), 1-11. <https://doi.org/10.38089/iperj.2020.20>
- Anıl, D. (2009). Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programı (PISA)'nda Türkiye'deki öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 87-100.
- Arkan, A. & Kaya E. (2018). Eğitim bilişim ağı (EBA) ve 2023 eğitim vizyonu. *Seta Perspektif*, 221, 1-6.
- Baykan, E. & Günerigök, M. (2019). 2023 eğitim vizyonu bağlamında eğitim-öğretimde başarı sorunu. F.Tarhan (Ed.), *Türkiye eğitim vizyonu üzerine değerlendirmeler içinde* (178-184), Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Çelik, F., Önal, A.S. & Yeler, M. (2012). İlköğretimde gelişmeler ve yeni yönelimler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 35-50.
- DiCerbo, K. (2014). 21. yüzyıl becerilerinin değerlendirilmesi ve öğretilmesi. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 21 (4), 502-505.
- Doğan, S. (2019). 2023 eğitim vizyonu belgesine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(2), 571-592. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.550345>
- Duran, E. & Kurt, M. (2019). 2023 eğitim vizyonuna ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 2019, 3(1), 90-106.
- Elçiçek, Z. & Han, B. (2018). 2023 eğitim vizyonunun değerlendirilmesi. *International Social Sciences and Education Conference*, 251-258.
- Ertürk, A. (2020). 2023 eğitim vizyonu: Sorunlara çare mi? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 321-345.
- Eryılmaz, S. & Uluyol, Ç. (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında FATİH projesi değerlendirmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 209-229.
- Ginsburg, M., Moseley, S. F. & Pigozzi, M. J. (2010). Introduction: Reforming education for transformation: *Opportunities and challenges. Development*, 53(4), 451-456.
- Göksün, D. O. & Kurt, A. A. (2017). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanımları ve 21. Yüzyıl öğreten becerileri kullanımları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 107-130.
- Hamarat, E. & Arkan, A. (2018). 2023 eğitim vizyon belgesinde gelecek becerileri. *Seta Perspektif*, 222, 1-7.
- Harari, Y. N. (2018). *21. yüzyıl için 21 ders*. İstanbul: Kolektif Kitap.
- İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014), <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm>.
- Kartal, S. (2013). Öğretmen adaylarının görüşlerine göre eğitim sistemimizde değiştirilmesi gereken noktalar. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2013(14), 248-268.
- King, E. M. (2011). *Education is fundamental to development and growth*: Keynote address at education world forum. In *Proceedings of the Education World Forum*, Retrieved from siter sources. worldbank. QE2 Conference Center, London
- Köç, A. & Ünal, O. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2023 eğitim vizyonuna yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 1(2), 65-79.
- MEB (2018), 2023 eğitim vizyonu, https://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden 05.02.2020 tarihinde indirilmiştir.
- OECD (2006) *Assessing scientific, reading and mathematical literacy: A Framework for PISA 2006*, OECD, Paris
- Tarhan, M. (2019). MEB 2023 eğitim vizyonu çerçevesince Türkiye’de girişimcilik eğitiminin geleceğine yönelik bir değerlendirme. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2), 667-682. <https://doi.org/10.17240/aibuofd.2019.19.46660-528071>
- Tutkun, Ö. F. (2010). 21. yüzyılda eğitim programının felsefi boyutları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 993-1016.
- Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(1), 183-201. <https://doi.org/10.30964/auebfd.405860>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. & Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 942-973.

Extended Summary

Introduction

In changing educational approaches, students are expected to change existing knowledge instead of using it as it is, to adapt it according to themselves, and to produce information from information. Harari (2018, p. 239) draws attention to the importance of change in education with the words "Humanity is at the dawn of unprecedented revolutions." It is very important for students to be brought up according to these changes in order to keep up with the era they live in. In our education system, there are schools, students, teachers, programs, etc. at different learning levels. There are different quality problems in different fields. For this reason, there is a need for improvement steps that are qualified in education. In our education system, besides certain subject areas, there are also changes in the philosophy of education. The necessity of 21st century skills in education has increased and it has become important to equip education programs with these skills. All the innovations and developments in the education system have made it necessary to take improvement steps through a certain plan. According to Hamarat and Arkan (2018, p. 3), 21st century skills were examined in three different dimensions as basic skills, competencies and character traits. The basic skills dimension consists of literacy, numeracy, scientific literacy, information literacy, financial literacy and cultural literacy. In the field of competences, there are different competence areas such as critical thinking and problem solving, creativity, communication and cooperation. In character traits, it can be listed as curiosity, initiative, patience/resilience, adaptability, leadership, social and cultural awareness. In this context, it has become an inevitable necessity to prepare a vision document based on scientific methods and equipped with a contemporary perspective instead of traditional education understanding in order to organize the Turkish National Education System. The 2023 Education Vision, announced on October 23, 2018, aims at change and transformation in education and sets priorities to increase the quality of education. Primary education, where the first academic learning takes place and which forms the basis of educational life, has an important place in preparing students for higher education and life, creating awareness and awareness about life, and enabling students to develop as versatile individuals. It is important to determine the perspectives of the educators regarding the vision document after it is disclosed to the public, and to determine the reactions, analyses and criticisms of the teachers towards the applicability of the objectives specified in the primary education section. The purpose of this research is to identify the problems identified by the educators in line with the basic education goals in the 2023 education vision. At the same time, it is aimed to develop suggestions by collecting data on the problems stated by the participants.

Method

Qualitative research approach was adopted in this study, in which the phenomenology pattern was used. Within the scope of phenomenology research design, the interactive and flexible approach of the researchers, probe questions were aimed to reveal the existing situation, to examine the existing

structure, and the interview method was used. The study group of the research is 11 people, including four school administrators, six teachers working in basic education institutions and one undergraduate student. In the study, criterion sampling was preferred among purposeful sampling methods. Content analysis was used in the analysis of the research data.

Findings, Discussion and Results

Opinions of the participants (areas they see as strong and weak, risks they foresee, suggestions) regarding the implementation of the 2023 Education Vision basic education goals in our education region were taken. The following findings were obtained in the study.

In the implementation of the 2023 Education Vision Basic Education objectives, the participants; considers the academic achievement level of the education region, the motivation of the students, the characteristics of human resources, the level of communication with external stakeholders, the social and geographical conditions of the province and the physical capacity of the educational environment as strengths. There are studies supporting this finding in the literature (Akkaya 2020; Doğan, 2019; Duran & Kurt, 2019).

Looking at the different studies in the literature (Elçiçek and Han, 2018; Tarhan, 2019), in the researches, regarding the implementation of the participants' 2023 Education Vision basic education goals; It has been determined that there are weaknesses in student success, an exam-oriented approach, cooperative learning environments, the level of cooperation with parents, the use of effective educational materials and transported education. This result is consistent with the research finding.

Participants in the implementation of the 2023 Education Vision Basic Education objectives; Individuals resistant to change evaluated the weakness of the belief in the applicability of the vision document, the physical inadequacy of the learning environments and the belief that the vision items were unimportant / unnecessary as the risks they faced / could encounter in the education areas. Participants suggested that the education authorities (teachers, school administrators, students, parents) be convinced of the importance of the vision document for the implementation of the goals in the field of basic education of the 2023 Education vision. Participants suggested introducing the vision document in detail, eliminating the physical environment and material deficiencies of schools, and disseminating good practices. There are studies supporting this finding in the literature (Ertürk, 2020; Duran & Kurt, 2019; Köç & Ünal, 2018).

Participants consider artistic works in schools insufficient for the implementation of 2023 Education Vision Basic Education goals. Participants stated the insistence on applying traditional approaches in measurement and evaluation and the financial difficulties (financial problems) faced by schools as weaknesses. Participants see competitive-exam-oriented academic achievement understanding, inadequacy of guidance services and excessive assignment of homework to students as weaknesses.

Based on the research data, it has been suggested that the educators working in basic education should be meticulously selected and trained. For the development of students, it is considered important that the school garden is used more

effectively and that the School - Family Pedagogue takes an active part in school guidance practices. It has been suggested to take necessary security measures to ensure internal and external security in educational institutions.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik Görüşleri¹

Views of Social Studies Teachers on Values Education

Elif Pırnaz¹ ve Esmâ Kuru^{2*}

¹ Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş, Türkiye, elifprnz@gmail.com

² Dr. Öğretim Üyesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş, Türkiye, esmkuru@gmail.com

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi (Received Date)

12.10.2021

Kabul Tarihi (Accepted Date)

19.02.2022

*Sorumlu Yazar

Esmâ Kuru

Kahramanmaraş Sütçü İmam
Üniversitesi Eğitim Fakültesi

esmkuru@gmail.com

Öz: Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik görüşlerini belirlemektir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modelinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem türlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kahramanmaraş ili Onikişubat ve Dulkadiroğlu ilçelerinde yer alan devlet okullarında görev yapan 30 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri 2019-2020 eğitim-öğretim yılında toplanmıştır. Verilerin elde edilmesinde araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin; “değer” kavramını toplumun sahip olması gereken manevi kıymetler bütünü, toplumun uyması gereken ahlak kuralları, kültürel öğelerin gelecek kuşaklara aktarılması, bizi biz yapan unsurlar ve insani özellik kazandırma olarak tanımladıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenleri değer eğitiminin esas amacını ise “kültür hazinesini korumak, etkili vatandaş yetiştirmek, olumlu tutum ve davranış kazandırmak, kişisel özellik kazandırmak” ile ilişkilendirerek ifade etmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmenleri ayrıca değer eğitiminin öğrencilerin ahlaki, sosyal, bilişsel ve kişisel gelişimlerine katkı sağladığını, Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yapılan yenilik ve değişikliklerden haberdar olduklarını; değerler eğitiminde çeşitli sorunlar ile karşılaştığını ve karşılaşılan sorunların en büyüğünün ise müfredattan kaynaklandığını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Değer, Değerler Eğitimi, Sosyal Bilgiler Dersi, Sosyal Bilgiler Öğretmeni.

Abstract: The purpose of this study is to determine the views of social studies teachers on values education. The study was carried out as a case study model, which is one of the qualitative research methods. In the identification of the study group, the convenience sampling method, which is one of the purposive sampling methods, as used. The study group consists of 30 social studies teachers who work in states schools in the city of Kahramanmaraş, Onikişubat and Dulkadiroğlu districts. The data of the study were collected during the 2019-2020 academic year. The semi-structured interview form prepared by the researcher was used in the collection of the data. The collected data were analyzed with the content analysis method. As a result of the study, it was seen that the teachers defined the concept of “value” as a whole of sentimental asset society should have, the transmission of cultural aspects to future generations, the characteristics which make us who we are and adding people a humane quality. The social studies teachers who participated in the research associated the main purpose of value education with protecting the treasure of culture, educating efficient citizens, adding positive attitudes and behaviors and adding personal characteristics.” In addition, the social studies teachers expressed that value education contributes to the moral, social, cognitive and personal development of the students; they are aware of the innovation and changes made in the Social Studies Academic Program; there are various problems in values education and the greatest problem is due to the curriculum.

Key Words: Value, Values Education, Social Studies Lesson, Social Studies Teach

Pırnaz, E. ve Kuru, E. (2022). Sosyal bilgiler öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 160-173. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1008843>

Giriş

Yenilikler çağı olarak nitelendirilen yirmi birinci yüzyılda insanlığın iletişim ve ulaşımına katkı sağlayan teknolojik araçların gelişmesi, insanların bu araçlara çok rahat bir şekilde ulaşmaları insanların ve toplumların karşılıklı olarak temasta bulunmasını kolaylaştırmıştır. Küreselleşme olarak belirtilen bu durum siyasi, ekonomik, sosyokültürel açıdan önemli katkılar sağlarken çeşitli sorunları da beraberinde getirmiştir (Balci, 2019). Değer yozlaşmaları, değer eğitimi problemleri toplumsal yaşamımızı olumsuz yönde etkileyen sorunlardan birini oluşturmaktadır. Sosyal, siyasal, ekonomik, kültürel vd. alanlarda gelişmeler, değişimler, dönüşümler yaşanırken tüm bu gelişmelerle eş

zamanlı olarak ahlaki çöküş sorunları da yaşanmakta ailenin ve toplumun sürekliliği sekteye uğramaktadır (Ulusoy ve Aslan, 2019). Oldukça hızlı bir şekilde gelişme ve değişimlerin yaşandığı globalleşen dünya düzeninde toplumların değer yozlaşma sorunu ile karşı karşıya kalması günümüz modern toplumlarında toplumun sağlıklı, etkin, bilinçli vatandaşları olmaları beklenen çocukların ve gençlerin yetiştirilmesini zorlaştırmaktadır (Yazar, 2019). Dünyada seyreden değişimler ve gelişmeler karşısında öz kimliğini kaybetmeden yaşanan değişikliklere uyum sağlamaya çalışan etkin vatandaşlar yetiştirmek eğitim sistemlerinin, üzerinde hassasiyetle durması gereken önemli bir konu haline gelmiştir. Ancak dünyada yaşanan buluşların, yeniliklerin, değişimlerin

¹ Bu çalışma, “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Kök Değerlere Yönelik Görüşleri (Kahramanmaraş İli Örneği)” adlı yüksek lisans tezinden (Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı) üretilmiştir.

birtakım getirileri kültürel ve toplumsal değişikliklere de neden olduğu için devletin bekası, gücü ve sürekliliğini sağlamada gerekli olan milli birlik ve beraberlik duygusuna sahip etkili yurttaşlar yetiştirilmesini zorlaştırmaktadır.

Ülkeler, birbirlerinden geri kalmamak için kendilerini sürekli yenilemeye ve geliştirmeye çalışırken; eğitim kanalı ile de bireylerin bilgi, beceri, tutum ve değer kazanımlarına, yaşadıkları toplum ile bütünleşmelerine ve de bireylerin kendi kültürlerinin özelliklerini nesiler boyu kuşaktan kuşağa aktarmasına yardım etmektedir. (Erel, 2018). Ülkelerin geleceğinin şekillendiren temel insani değerleri benimsemiş, bu değerler ile donatılmış bireyler yetiştirmek ailelerin, okulun, toplumun başlıca görev ve sorumlulukları arasındadır (Ekşi, 2003). Değer eğitiminde ailelerin ve toplumun büyük görevlerinin olmasıyla birlikte, eğitim kurumlarına, öğretim programlarına ve okullarda görev yapan öğretmenlere de büyük sorumluluklar düşmektedir. Ailede, okulda, sosyal çevrede yürütülen sağlıklı bir değer eğitimi ile etkin bireylerin yetiştirilmesi ile ülkelerin geleceklerinin istenilen yönde şekillenmesi mümkün olacaktır (Yazar, 2019).

Küreselleşen dünya düzenin olumsuz getirilerinden ahlaki çöküntü ve toplumsal yozlaşma problemlerinin çözümü için etkili vatandaşların yetiştirilmesinde değerler eğitimine ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü evrensel ve kültürel değerlerin korunarak gelecek nesillere aktarıldığı ülkelerde ancak toplumsal düzenin, toplumsal huzurun sağlanması kolaylaşmaktadır. Bu nedenle küreselleşen dünya getirileri ile karşılaşmamak veya karşılaşılan sorunları en aza indirmek için değerler eğitiminin verilmesi büyük önem taşımaktadır. Değerlerin toplumsal yaşam üzerindeki etkisi herkes tarafından kabul görmektedir. Toplum tarafından benimsenen değerlerin bireylerin davranışlarının şekillenmesinde önemli kabul edilmektedir. Toplumlarda her geçen gün artan uyumsuzlukların temel kaynağı, değerlerin kazandırılmasının ve korunmasının yetersizliğiyle ilişkilendirilmektedir (Nalçaçı, 2019). Son yıllarda değerlerde yaşanan yozlaşma sürecinin etkin vatandaş yetiştirmeyi olumsuz etkilediği dolayısıyla hedeflenen amaca ulaşılmasını zorlaştırdığı bilinmektedir (Kan, 2010).

Değer eğitiminde önemli bir paydaş olan okulların da üstlenmiş olduğu çeşitli misyonları vardır. Okullar ders programlarının işleyicisi olan öğretmenler aracılığıyla yürütülen eğitim-öğretim faaliyetleri ile bir yandan öğrencileri akademik yönden hayata hazırlarken diğer yandan da ders içi veya ders dışı etkinliklerle çeşitli değerleri öğrencilere kazandırmayı amaçlamaktadır (Deveci ve Ay, 2009). Okulların en önemli amaçlarından biri de hiç kuşkusuz öğrencileri yaşadığı topluma duyarlı, sorumluluk sahibi birer vatandaş olarak yetiştirmektir. Okullar bu amaçlarını ilkökul programlarında öncelikle hayat bilgisi, ortaokul programlarına da sosyal bilgileri dersi ile gerçekleştirebilmektedir. Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersleri vasıtasıyla, öğrencilerin Atatürk İlke ve İnkılaplarına bağlı; laik, demokratik, çağdaş değerleri benimseyen ve bu değerlere sahip çıkan onu koruyan etkili ve etkin bir vatandaş olarak yetiştirilmeleri hedeflenmektedir (Sözer, 1998).

Öğretim programlarının içerisinde değerlerin öğrencilere aktarılmasını sağlayacak derslerin başında sosyal bilgiler dersi gelmektedir. Çünkü sosyal bilgiler dersi içerik açısından sağlıklı ve başarılı bir değer eğitiminin yürütülmesi için oldukça müsait bir derstir. Bu nedenle öğretim programları içerisine

değerlerin öğretilmesinde ve öğrencilere değer kazandırılmasında en büyük görev sosyal bilgiler dersine düşmektedir. Sosyal Bilgiler dersi, kültürün kuşaktan kuşağa aktarılmasında, toplumsal değerlerin benimsenmesinde, evrensel ve demokratik değerler ile donatılmış vatandaşların yetiştirilmesinde oldukça önemli bir misyona sahiptir (Diktaş, 2018). Bir birey olarak öğrenciler, içinde yaşadığı toplumu ilgilendiren durum ve sorunlardan haberdar olmalı, kendi fikirlerini üretebilmeli, gerektiğinde karar verebilmeli ve problemlerin çözümünde etkin bir şekilde yer almalıdır (Taneri ve Tangülü, 2017). Sosyal bilgiler dersi öğrencilerin toplumsal olayları kavrama, toplumsal olaylar üzerinde genelleme yapma, bu olayları sınıflama olanağı sunmaktadır. Öğrencilerin toplumsal yaşamda karşılaştıkları problemleri çözmelerine, toplumsal yaşama ilişkin olumlu tutum ve davranışlar geliştirerek iyi bir vatandaş olarak yetişmelerine yardımcı olmaktadır (Pekuslu, 2019). Sosyal Bilgiler Öğretim Program'ının amaçları incelendiğinde değerler eğitimi ile bağlantısı aslında oldukça net bir şekilde görülmektedir. Geçmişini bilen, milli ve manevi kültürünü koruyarak onu muhafaza eden, doğayı tanıyan, bilim ve teknoloji alanındaki gelişmelerden haberdar olan, dünyada üzerinde yaşanan olayları takip eden ve en önemlisi de evrensel ve milli değerleri benimseyen, aktif düşünebilen etkili ve etkin vatandaşlar yetiştirmek sosyal bilgiler dersinin amaçlarındandır.

Bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı gelişmelerin, küreselleşmenin olumsuz sonuçları neticesinde insanlar arasındaki ilişkilerde de farklılaşmalar yaşanmaktadır. Toplum içerisinde kendisine, çevresine birlikte yaşadığı topluma yabancılaşmış, değerlerini bilmeyen, örf ve adetlerine sahip çıkmayan, milli ve manevi değerlerini koruyamayan bireylerin sayısı ciddi bir artış göstermektedir. Bu durum kültürel çöküşü, ahlaki çöküşü hızlandırmakta toplumsal sürekliliği tehdit etmekte dolayısıyla ülkeleri, devletleri üstesinden gelinemeyecek zor süreçlere sürüklemektedir. Karşılaşılan tüm bu problemler yaşadığımız çağda özellikle insani, toplumsal sorunlarla mücadelede değerler eğitimi her geçen gün daha da önemli hale getirmektedir. Ayrıca bu durum değer eğitiminin son yıllarda üzerinde çok fazla önem atfedilen ve akademik açıdan en fazla çalışma yapılan konuların başında yer almasını sağlamıştır (Özmen, Er ve Gürgil, 2012; Altıntaş, 2014; Uzun ve Köse, 2017; Boydak, 2019). Yürütülen bu araştırmada eğitim ve öğretimin önemli bir parçası olan değer eğitimine yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Yapılan çalışma ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer eğitimine yönelik görüşlerinin belirlenip, değer eğitimi konusunda bir değerlendirmede bulunmalarına imkân tanınarak değer eğitimi sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer eğitimi ile ilgili görüşleri belirlenerek küreselleşmenin toplumsal ve kültürel olumsuzlukları ile mücadele etmek için sağlıklı, problem çözme yetisine sahip, milli, ahlaki, insani, kültürel değerlerini koruyup aktarabilen etkili ve etkin vatandaşların yetiştirilmesinde etkili olan değer eğitiminin önemine dikkat çekilerek eğitim-öğretim sürecinin düzenlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yapılan araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik görüşlerini tespit etmektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmaya çalışılmıştır.

1. Sosyal bilgiler öğretmenleri değeri nasıl tanımlamaktadır?
2. Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre değerler eğitiminin esas amacı nedir?
3. Değerler eğitiminin öğrencilere sağladığı katkılara ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
4. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında 2018 yılında yapılan yenilik ve değişikliklere ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
5. Değerler eğitimi sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Milli eğitim bakanlığına bağlı okullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitime yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Nitel araştırmaların en belirgin özelliklerinden bir tanesi, doğal ortamda meydana gelen olgu, olay ya da davranışlar üzerine yoğunlaşarak araştırmaların sürdürülmesidir. Davranışlar ya da davranışların ortaya çıktığı ortam araştırmacılar tarafından manipüle edilmez, dışarıdan bir müdahale yapılmaz. Doğal ortamlar bazen bir sınıf olabileceği gibi okul, klinik ya da mahalle bile olabilir. Bu nedenle genellikle nitel araştırmalar saha araştırmaları gibi tanımlanır. (Büyüköztürk vd.,2014, s.241). Nitel araştırmalarda elde edilen veriler detayları açığa çıkarır. Yoğun betimlemeler veren gözlemlerden, insanların kişisel deneyimlerine ilişkin anlamları ve bakış açılarını alıntı yaparak destekleyen mülakatlardan; duruma ilişkin çalışmalardan ve dokümanların incelenmesinden oluşur (Patton, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılında Kahramanmaraş il merkezinde Onikişubat ve Dulkadiroğlu ilçelerinde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokullarda görev yapan 30 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma grubunun seçiminde amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilirliğe dayalı örneklem oluşturmada amaç, araştırmaya hız ve pratiklik kazandırarak zaman, maliyet ve iş gücü kaybını önlemeye yardımcı olmaktır (Büyüköztük vd., 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmanın kolay ulaşılabilir durum örnekleme dayalı olması; araştırmaya hız ve pratiklik sağlayarak ve oluşabilecek maliyetin önüne geçmektir. Araştırma sürecine katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1’de araştırma sürecine katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin bilgilerin sayısı ve yüzde değerleri verilmektedir. Çalışmaya 20 erkek 10 kadın öğretmen olmak üzere toplam 30 öğretmen katılmıştır. Tabloya göre öğretmenlerin kıdem yıllarına bakıldığında; %13,3’ü “0-5 yıl”, ve “6-10 yıl” arasında, %33’ü “11-15 yıl”, %16,6’sı “16-20 yıl”, %23,3’ü “21 ve üzeri” şeklindedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden sadece %6,6’sı “Yüksek Lisans” mezunudur. Öğretmenlerin mezun oldukları alanlara bakıldığında; %63,3’ü “Sosyal Bilgiler”, %23,3 “Tarih”, %6,6’sı da “Coğrafya” ve “Diğer” alanlardan mezun oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerine bakıldığında; %73,3 “Devlet okulunda”, %26,6’ sı ise “İmam Hatip” okulların da görev yaptığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri

Demografik özellikler	F	%
Cinsiyet	Kadın	10 33,3
	Erkek	20 66,6
Kıdem Durumu	0-5 yıl	4 13,3
	6-10 yıl	4 13,3
	11-15 yıl	10 33,3
	16-20 yıl	5 16,6
	21 ve üzeri	7 23,3
Eğitim Durumu	Lisans	28 94,4
	Yüksek Lisans	2 6,6
Eğitim Programı (Alanı)	Sosyal Bilgiler	19 63,3
	Tarih	7 23,3
	Coğrafya	2 6,6
	Diğer	2 6,6
Okul Türü	Devlet	22 73,3
	İmam Hatip	8 26,6

Veri Toplama Aracı

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer eğitimine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme ya da diğer ismiyle mülakat nitel araştırma sürecinde kullanılan en yaygın veri toplama araçlarından bir tanesidir. Bunun nedeni bireylerin verilerini, görüşlerini, deneyimlerini ve duygularını ortaya çıkarma yönünden oldukça güçlü olması ve iletişimin en yaygın biçimi olan konuşmayı esas almasıdır. (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda, nitel araştırmalarda kullanılan görüşme tekniğinin belirleyici özelliği de görüşülen kişilerin bakış açılarının ortaya çıkarma olmaktadır. Bu nedenle görüşülenlerin, anlam dünyalarını, duygu ve düşüncelerini anlamak, nicel görüşmelerden farklı olarak yüzeysel değil daha derin bilgi edinmek esastır (Kuş, 2007). Bu çalışmada görüşme türlerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme; görüşmelerin çok önceden hazırlandığı, ne tür soruların sorulacağını kesinleştirildiği, hangi verilerin toplanacağını, ayrıntılı biçimde kapsayan, görüşme planının aynen uygulandığı bir görüşmedir (Karasar,2011). Yarı yapılandırılmış görüşmeler uygulayıcıya süreçte esneklik sağlamaktadır.

Araştırmacı tarafından oluşturulan veri toplama araçlarının hazırlık aşamasında öncelikle konu ile ilgili gerekli literatür incelemesi yapılmıştır. Yapılan literatür çalışmalarının neticesinde görüşme sorularının yer aldığı madde havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan görüşme formu sorularının kullanılabilirliği, anlaşılabilirliği, uygulanabilirliği, pratikliği ve içerik açısından yedi uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan dönütler sonrasında soruların benzer olup olmadığı tespit edilmiştir. Tespit sürecinde birbirleriyle benzer ifadeler taşıyan sorular birleştirilmiştir. Araştırmacının amacına ve ifade ediliş biçimine uygun olmayan sorular araştırmaya dahil edilmemiştir. Hazırlanan görüşme formunun

geçerliliğini artırmak amacıyla dört sosyal bilgiler öğretmeni ile pilot uygulama çalışması yapılmıştır. Ön deneme niteliğinde olan pilot uygulama araştırmanın kapsamına alınmamıştır. Öğretmenlerin dönütlerinden sonra görüşme sorularına verdikleri cevaplar incelenmiş ve görüşme sorularının anlaşılabilirliği sınanmıştır. Pilot uygulama sürecinden alınan dönütler sonrasında 11 sorudan oluşan görüşme formuna son şekli verilmiş ve form hazırlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerinin elde edilebilmesi için öncelikle Kahramanmaraş İl Millî Eğitim Müdürlüğünden görüşme yapılacak katılımcıların ilçeleri (Onikişubat ve Dulkadiroğlu) belirtilerek gerekli izinler alınmıştır. Araştırmanın görüşme ile ilgili verileri 12/06/2019 tarihinde başlayıp, 09/01/2020 tarihinde bitmiştir. Öğretmenler ile yapılacak görüşmeler için müdür ve müdür yardımcılardan izinler alınmış ve uygun zaman dilimleri belirlenmiştir. Görüşmeler öğretmenlerin ders dışı zamanlarında yapılmıştır. Görüşmeler için genellikle sınıf ortamları, öğretmenler odası, rehberlik odaları ve müdür yardımcısı odası gibi uygun mekanlarda gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler ile yapılan görüşmeler ortalama 25-35 dakika sürmüştür.

Görüşmelerin tamamı araştırmacı tarafından birebir yürütülmüştür. Her görüşme öncesinde görüşme yapılan öğretmene araştırmanın amacı hakkında bilgi verilip, bu konuda görüşlerine ve önerilerine ihtiyaç olduğu belirtilmiştir. Bu amaçla görüşme yapılan öğretmenlerin formda yer alan sorulara samimi, içten ve gerçekçi cevaplar vermelerinin araştırmanın amacına ulaşabilmesi için önemli olduğu belirtilmiştir. Görüşme esnasında veri sonuçlarının daha ayrıntılı analizinin yapılabilmesi için görüşmelerin ses kaydına alınmasının istenildiği belirtilerek öğretmenlerden izin alınmıştır. Araştırma sürecine katılan 30 öğretmenden 20'si görüşmelerinin ses kaydına alınmasına izin vermiştir. Araştırmaya katılan 10 öğretmen ise ses kayıt cihazı istememiş, bu görüşmeler not edilerek kayıt altına alınmıştır. Ses kaydına alınan görüşmeler üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan araştırmacıların görüşleri yazıya dökülmüştür. Böylelikle öğretmenlerle yapılan görüşmeler araştırmanın verilerini oluşturmuştur.

Mevcut çalışma için etik kurul onayı Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan alınmıştır (Sayı:2019/16; Tarih: 20.05.2019).

Verilerin Analizi

Görüşme yoluyla elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilmeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedebilir. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 242). Betimsel analiz; toplanan verilerin öncelikle düzenlendiği, kopyalarının çıkarıldığı, kodlandığı, özetlenip anlam çıkarılarak yorumlandığı analiz şeklidir (Büyüköztürk vd. 2014). Verilerin analizinde öncelikle öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen formlar

numaralandırılma işlemine tabi tutulmuştur. Katılımcıların verdikleri cevaplar sonrasında görüşme sorularının sıralaması esas alınarak tek tek kodlanmıştır. Elde edilen kodlar, oluşturulan temalar ve kategoriler bünyesinde toplanmıştır. Toplanan veriler tablolar halinde sunulmuş ve yorumlama işlemi yapılarak raporlaştırılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinin gerçekçi olması ve araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla elde edilen verilerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Alıntı işlemlerine yer verilirken öğretmenlerin görüşleri "Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5,.....Ö28, Ö29, Ö30," şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenleri kimlik bilgilerinin gizli tutulmasına özen gösterilmiştir.

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini tespit etmek amacıyla uzman incelemesi yönteminden yararlanılmıştır. Uzman incelemesinde araştırma konusu hakkında geniş ve detaylı bilgiye sahip, bu alanda uzmanlaşmış kişilerden, yürütülen araştırmanın çok boyutlu değerlendirilmesini sağlayan inandırıcılık stratejilerinden biridir. Bu incelemede uzman, araştırmanın deseninden elde edilen verilere, verilerin analizine ve raporlaştırma aşamasına kadar olan sürece eleştirel yaklaşır ve araştırmacıya geri dönütlerde bulunur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada uzman incelenmesine başvurulmuş, uzmanlardan dönütler alınmıştır.

Araştırmada Geçerlilik, Güvenirlik ve Etik

Yürütülen bu çalışmada etik ilke ve kurallara dikkat edilerek uygulama sürecinden önce gerekli izinler alınmıştır. Görüşme öncesinde katılımcılara gerekli açıklamalarda bulunulmuştur. Öğretmenlerin demografik bilgileri gizli tutulmuş ve isimleri kaydedilmemiştir. Görüşme esnasında ses kaydı için öğretmenlerden izin alınmış ve ses kaydına izin veren öğretmenler ile cihaz vasıtasıyla görüşmeler yapılmış, ses kaydına izin vermeyen öğretmen arkadaşlar ile yapılan görüşmeler not edilerek kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler doğal bir seyrinde yapılmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitime yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılan görüşmelerin analizinden elde edilen verilere ilişkin bulgulara ve görüşlerden alınan doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenen verilerden öncelikle belirli kodlar oluşturulmuş daha sonra bu kodlar belirli kategoriler bünyesinde toplanmış, frekans değerleri hesaplanmış ve tablolar halinde sunulmuştur. Bulgular araştırmanın alt problemler sıralaması esas alınarak verilmiştir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Değer Tanımlamaları

Araştırmanın birinci problemi, "Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer kavramını nasıl tanımladıklarına ilişkin görüşleri nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir. Aşağıda sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer tanımlarından elde edilen verilerden kodlar oluşturulmuş, frekans değerleri hesaplanmış ve Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde çalışmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer kavramını farklı şekilde ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin yarıya yakını (10/30), değer kavramını toplumun sahip olması gereken manevi kıymetler bütünü olarak ifade etmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı (6/30)

toplumun uyması gereken ahlak kuralları olarak tanımlarken, bazı öğretmenler ise (5/30) değer kavramını kültürel öğelerin gelecek kuşaklara aktarılması, (4/30) güzel duyguların yansımaları, (3/30) insani özellik kazandırma, (2/30) bizi biz yapan unsurlar olarak tanımlamıştır.

Tablo 2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Değer Tanımlarına İlişkin Görüşleri

Kategori	Kodlar	f
Öğretmenlerin Değer Tanımları	Toplumun sahip olması gereken manevi kıymetler bütünü	10
	Toplumun uyması gereken ahlak kuralları	6
	Kültürel öğelerin gelecek kuşaklara aktarılması	5
	Güzel duyguların yansımaları	4
	İnsani özellik kazandırma	3
	Bizi biz yapan unsurlar	2

*Bazı öğretmenler birden fazla kod ifadesi belirttiği için kaynak toplamı katılımcı sayısından fazla olabilir.

Aşağıda sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer tanımlamalarına yönelik örnek ifadelerine yer verilmiştir:

Toplumun Sahip Olması Gereken Manevi Kıymetler Bütünü;

(Ö4) "...kişilerin toplum yaşamında, kişisel ilişkilerinde anlamlı bir hayat sürdürmesi, çevresine yaşanabilir bir katkı sağlaması açısından uygulanması gereken malzemeler bütünüdür..."

(Ö6) "...toplumun sahip olması gereken gelenek, görenek gibi değerler bütünüdür..."

(Ö7) "...değeri insanların sahip olması gereken manevi kıymetler olarak tanımlayabiliriz..."

Toplumun Uyması Gereken Ahlak Kuralları;

(Ö9) "...değerler toplumun uyması gereken ahlak kurallarıdır. Kısacası hukuk kurallarının alt başlığı olarak düşünebiliriz..."

(Ö13) "...değerler toplumsal hayatın içinde yer alan kurallardır. Toplumda nasıl yaşamamız gerektiğinin öğretir..."

(Ö19) "...değerler toplumsal hayatın içinde yer alan kurallardır. Bu kurallar toplumda bize nasıl yaşamamız gerektiğini öğretir..."

Kültürel Öğelerin Gelecek Kuşaklara Aktarılması;

(Ö5) "...toplumun ahlaki, kültür açısından, dininin, dilini gelecek kuşaklara aktarmaktır..."

(Ö17) "...toplumun devamını sağlamak için gerekli olan manevi, bireysel farklılıklara saygılı olma, hoşgörü, vatanseverlik, yardımseverlik, sevgi, saygı gibi unsurlardır..."

(Ö27) "...insan olmanın gereği olarak sahip olmamız gereken ahlaki değer ve kurallardır..."

Güzel Duyguların Yansımaları;

(Ö14) "...değer kendisine ve karşısındaki kişiye mutlu hissettirdiği, değer verildiği, hoş görüldüğü bir kavramdır..."

(Ö16) "...aileden gelen güzel duyguların yansımaları olarak söyleyebiliriz..."

(Ö17) "...değer kişinin kendisinin karşısındaki kişiye mutlu hissettirdiği, önem verildiği, hoş görüldüğü bir kavramdır..."

İnsani Özellik Kazandırma;

(Ö3) "...öğrencilere dışarıdaki insani özellikleri kazandırmadır..."

(Ö20) "...değer insanlara kazandırılması gereken, insanın insan olmasını gerektiren özelliklerdir..."

(Ö26) "...insanı insani yapan ve onu diğer canlılardan ayırarak, insanı toplum içerisinde saygın hale getiren duygu ve düşüncelerdir..."

Biz Yapan Unsurlar;

(Ö10) "...değer kaybolmaya yüz tutmuş, bizi biz yapan unsurların ortaya konulduğu programdır..."

(Ö12) "...bizi biz yapan unsurlar, olaylar-olgular, milli kimliğimizdir..."

Yukarıda yer verilen görüşlerden hareketle sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer kavramını "toplumun sahip olması gereken manevi kıymetler bütünü, toplumun uyması gereken ahlak kuralları, kültürel öğelerin gelecek kuşaklara aktarılması, güzel duyguların yansımaları, insani özellik kazandırma ve bizi biz yapan unsurlar" olarak tanımladıkları görülmektedir.

Değerler Eğitiminin Esas Amacına Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci problem sorusu, "Değerler eğitiminin esas amacı nedir?" şeklinde belirlenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin verdikleri cevaplar doğrultusunda kodlar oluşturulmuş, frekans değerleri hesaplanarak Tablo 3' de gösterilmiştir.

Tablo 3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Değer Eğitiminin Esas Amacına Yönelik Görüşleri

Kategori	Kodlar	f
Değerler Eğitiminin Esas Amacı	Kültür hazinesini korumak	12
	Etkin vatandaş yetiştirme	7
	Olumlu tutum ve davranış kazandırma	6
	Kişisel özellik kazandırma	3
	Eğitim politikası hedefi haline getirme	2

*Bazı öğretmenler birden fazla kod ifadesi belirttiği için kaynak toplamı katılımcı sayısından fazla olabilir.

Tablo 3 incelendiğinde çalışmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitiminin esas amacına yönelik görüşlerinden hareketle belirli kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan bu kodlar içerisinde öğretmenlerin yarıya yakınının (12/30) değerler eğitiminin esas amacını kültür hazinesini korumak olduğunu belirtmişlerdir. Bir kısım öğretmenler ise değerler eğitiminin esas amacını etkin vatandaş yetiştirmek (7/30), olumlu tutum ve davranış kazandırmak (6/30) olduğunu ifade ederken, bazı öğretmenlerde kişisel özellik kazandırma (3/30), eğitim politikası hedefi haline getirilme (2/30) şeklinde ifade etmiştir.

Aşağıda sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitiminin esas amacına yönelik örnek ifadelerine yer verilmiştir:

Kültür Hazinesini Korumak;

(Ö10) "...bana göre değerler eğitiminin amacı; toplum içindeki kültürün esasını korumak, yeni nesillere değerlerimizi unutturmamak, önemli değerlere sahip çıkmak, değerleri sunarken öğrenciye rehberlik etmek, kültürel mirası aktarmak, değer aktarımı sağlamaktır..."

(Ö19) "...bireyin, toplumun geçmişten günümüze kadar getirdiği değerlerin uygulandığında mutluluk vermesi, uygulanmadığında veya eksik kaldığında dağılmamasını sağlamaktır..."

(Ö30) "...birlik ve beraberliğimizi artırmak, geçmiş ve geleceğimiz arasında köprü kurmak, toplumu ve devletimizin ayakta tutabilmek, sağlam nesiller yetiştirerek geleceğe umutla bakabilmektir..."

Etkin Vatandaş Yetiştirme;

(Ö9) "...öğrencilerin ülkesine, ailesine, kısacası topluma faydalı olacak etkin bireyler olmasını sağlamaktır..."

(Ö22) "...toplumsal yaşamı düzenlemek, kişilerin yaşam kalitesini artırmak, kişilerin birbirlerine karşı sorumluluklarının bilincinde olmasını sağlamaktır..."

(Ö26) "...sağlıklı, kişilikli bireyler yetiştirmek içinde yaşadığı toplumun kurallarını bilen uygulayan, bunun farkında olan insanlar yetiştirmek..."

Olumlu Tutum ve Davranış Kazandırmak;

(Ö7) "...manevi kıymetlerin esas amacı ise doğruyu güzeli göstermek, iyi vatandaş olmayı sağlamak, iyi insan olmayı öğretmek olmalıdır..."

(Ö17) "...bireylerde olumlu tutum ve davranış kazandırma olarak söyleyebiliriz..."

(Ö28) "...öğrencilerimize olumlu davranış sergilemeyi öğretmektir..."

Kişisel Özellik Kazandırma;

(Ö20) "...çocuklara kişisel özelliklerinin kazandırmasına yardım etmektir..."

(Ö21) "...değerler eğitimi olması gereken eğitiminin vazgeçilmezidir. Kuşakların yetiştirilmesinde, kimlik seçiminde çok önemlidir..."

(Ö24) "...yaşadığımız global çağda; bireylerin kendi kimliklerini bulmasına yardımcı olmasıdır..."

Eğitim Politikası Hedefi Haline Getirme;

(Ö4) "...öğrenciye sorumluluk duygusu kazandırmak, ahlak sahibi insan yapmak, sevgi ve saygı gibi değerleri sadece değerler eğitiminin amacı olarak değil, Türk eğitim sisteminin temel hedefi olarak vermektir..."

(Ö5) "...toplumun eğitim politikası ile ilgilidir. Her devletin yetiştirmek istediği bir nesil vardır. Bu nesli yetiştirme isteğini de eğitim ve öğretim ile bir arada devam ettirmektir. Eğitim politikasının temel hedefi asımın nesli dediğimizi nesli yetiştirme, toplumun ahlak yapısına uygun, sorumluluk sahibi vatandaşlar yetiştirmek olmalıdır..."

Yukarıda yer verilen görüşlerden hareketle sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer eğitiminin esas gayesini; kültür hazinesini korumak, etkin vatandaş yetiştirmek, olumlu tutum ve davranış kazandırma, kişisel özellik kazandırma ve eğitim politikası hedefi haline getirme olarak değerlendirdikleri tespit edilmiştir.

Değerler Eğitiminin Öğrencilere Sağladığı Katkıları Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü problemi, "Değerler eğitiminin öğrencilere hangi yönlerden katkı sağlamaktadır?" şeklinde belirlenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin verdikleri cevaplar doğrultusunda kodlar oluşturulmuş, frekans değerleri hesaplanarak Tablo 4' de gösterilmiştir.

Tablo 4. incelendiğinde çalışmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitiminin öğrencilere sağladığı katkıları yönelik görüşlerinin yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin yarıya yakını (12/30) değerler eğitiminin öğrencilerin ahlaki gelişimine katkı sağladığına yönelik görüş belirtmiştir. Öğretmenler değerler eğitiminin sağladığı katkıları sosyal gelişim (9/30), kişisel gelişim (5/30), bilişsel

gelişim (3/30) odaklı olarak ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan üç sosyal bilgiler öğretmeni ise (3/30) araştırma sorusuna yönelik olumsuz yanıt vererek, değer eğitiminin öğrencilere katkı sağlamadığını ifade etmiştir.

Tablo 4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Değerler Eğitiminin Öğrencilere Sağladığı Katkıları Yönelik Görüşleri

Kategori	Kodlar	f
Değerler Eğitiminin Öğrencilere Sağladığı Katkıları	Ahlaki gelişim	12
	Sosyal gelişim	9
	Kişisel gelişim	5
	Bilişsel gelişim	3
	Herhangi bir katkı sağlamıyor	3

*Bazı öğretmenler birden fazla kod ifadesi belirttiği için kaynak toplamı katılımcı sayısından fazla olabilir.

Aşağıda sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitiminin öğrencilere sağladığı katkıları yönelik örnek ifadelerine yer verilmiştir:

Ahlaki Gelişim;

(Ö4) "...değerler eğitimi öğrencilerin ahlaki gelişimlerine katkı sağlar. Onların vicdan ve merhamet sahibi olması gerektiğini vurgular. Öğrencilerde değerler eğitime yönelik bir farkındalık oluşturur..."

(Ö13) "...öğrencilere ahlaki açıdan katkı sağlar. Örneğin küçüklere ve büyüklere saygı, vatan-millet, bayrak sevgisi, toplum içerisinde bir arada yaşama gibi..."

(Ö23) "...unutulan bu güzelliklerin, ahlaki davranışlarını bozulmaya yüz tutan toplumun, sevgi, vefa, vatanseverlik gibi değerlerle yükselmeye katkı sağlamasıdır. Toprak, para kaybedilebilir ama bir takım değerleri kaybettiğimizde, insan ve millet olma kavramını tamamen kaybederiz..."

Sosyal Gelişim;

(Ö2) "...çocuklarımızı topluma hazırlamak, toplumda barış ve huzur içinde yaşamaya alıştırmaktır..."

(Ö11) "...öğrencilerin sosyalleşmelerini sağlar. İyi bir insan olabilmesi, topluma ne derece etkin bir şekilde katıldığına yardımcı olur. Öğrencilerin topluma daha sosyal bir şekilde katılmalarını sağlar..."

(Ö24) "...insanlar arası ilişkileri geliştiriyor. Devlet ve millet bilincini geliştiriyor. Adalet, vatanseverlik, hak-hukuk çerçevesinde yaşamayı öğretiyor..."

Kişisel Gelişim;

(Ö16) "...olumlu yönlerden katkı sağlar. Toplum içerisindeki bireyin kendini bilmesine katkı sağlar. Birey kendisinin farkına varır. Bireylerde sorumluluk duygusu kazandırır. Çevresine ve kendisine bakış açısı kazandırır..."

(Ö22) "...öğrencilerin kişisel gelişimine katkı sağlaması, çevresindeki tüm canlılara duyarlı davranmaya başlaması, büyüklerine ve küçüklerine saygı ve sevgi çerçevesinde yaklaşması, kendine yapılan bir güzelliği unutmuyarak daha güzeli ile cevap vermesi şeklinde katkı sağladığımı düşünüyorum..."

(Ö30) "...öğrencinin kişisel gelişimine katkı sağlar. Mesela öğrenci haklarını öğrenirken yerine getirmesi gereken sorumlulukları da öğrenir. Eğitim almak hakkıdır. Bununla birlikte derslere zamanında girmek sorumluluktur. Öğrenciye bu durum öğretilir..."

Bilişsel Gelişim;

(Ö6) "...sadece bilgi düzeyindeki davranışa katkısı oluyor. Teoride oluyor..."

(Ö25) "...öğrencilere eğitim alanında bakış açısı, farkındalık kazandırmaktadır. Olumlu davranış değişikliğine katkı sağlamaktadır..."

Herhangi bir katkı sağlamıyor;

(Ö5) "...öğrencilerimiz değerleri içselleştiremiyor bu yüzden öğrenilen değerler unutulduğu için katkı sağladığını düşünmüyorum..."

(Ö7) "...aile içinde ve okul içerisinde öğrenilen değerler tutarsızlık gösterdiği için öğrencilerin değer gelişimlerine yardımcı olmuyor..."

(Ö15) "...değerler katkı sağlamıyor, öğrencilerimiz istekli değil, öğrenciden kaynaklı bizler elimizden geleni yapmaya çalışıyoruz ama onların isteksiz olması katkı sağlamıyor..."

Yukarıda yer verilen örnek öğretmen ifadelerinden hareketle değer eğitiminin; "ahlaki gelişim, sosyal gelişim, kişisel gelişim ve bilişsel gelişim" açısından öğrencilere katkı sağladığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yapılan Yenilik ve Değişikliklere Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü problemi, "Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yapılan yenilik ve değişikliklere ilişkin bilgileri nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin verdikleri cevaplar doğrultusunda kategori ve kodlar oluşturulmuş, oluşturulan bu kodların frekans değerleri hesaplanarak Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Programında Yapılan Yenilik ve Değişikliklere İlişkin Görüşleri

Kategori	Kodlar	f
İçerik Bazlı Değişiklikler	15 Temmuz ve demokrasi bayramı gibi konuların eklenmesi	12
	Kazanımların yoğunlaştırılması ve bütünleştirilmesi	4
	Değerlerin konular arasına serpiştirilmiş	2
	Değerlerin sosyal bilgiler dersinin odak noktası olması	2
Program Bazlı Değişiklikler	Temel değerlere yer verilmesi	6
	Programda değerlerin öne çıkması	5
	Programda değerlere yönelik farkındalık/bilinç oluşturulması	3

*Bazı öğretmenler birden fazla kod ifadesi belirttiği için kaynak toplamı katılımcı sayısından fazla olabilir.

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen veriler doğrultusunda içerik ve program baz alınarak iki kategori oluşturulduğu görülmektedir. İçerik bazlı değişikliklere yönelik öğretmenlerin yarıya yakını (12/30) yeni konular eklendiğini belirtirken, bu kategori içerisinde görüş bildiren öğretmenlerin bir kısmı (4/30), kazanımların yoğunlaştırıldığı ve bütünleştirildiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bazıları değerlerin konular arasına serpiştirildiğini (2/30), değerlerin sosyal bilgiler dersinin odak noktası olduğunu (2/30) ifade etmişlerdir. Program bazlı değişikliklere yönelik kategori bünyesinde ise öğretmenlerin yarıdan azı (6/30) temel değerlere yer verildiğini belirtirken, öğretmenlerin çok azı programda değerlerin öne çıktığını (4/30), değerlere yönelik farkındalık oluşturduğunu (3/30) ifade etmişlerdir. Aşağıda sosyal bilgiler öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yapılan yenilik ve değişikliklere yönelik örnek ifadelerine yer verilmiştir.

İçerik Bazlı Değişiklikler;

(Ö3) "...değişiklik oldu. Mevzuatı biliyorum. Özellikle 5. sınıflarda yardımseverlik, yardımlaşma ve dayanışma, birlik ve beraberlik yani kültürel unsurlar ana başlık olarak konuların arasına konuldu. Daha önce ara disiplin olarak varken şimdi doğrudan kazanım olarak verildi..."

(Ö21) "...15 Temmuzdan sonra halk iradesinin her şeyden üstün olduğu, halkın seçimlerine saygı duyulmak zorunda olduğu, bağımsızlığın ne kadar önemli olduğu gibi değerlerin öğrencilere fark edilmesi gerektiği üzerinde duruldu..."

(Ö24) "...var hissettim. Dersimiz gereği belirli konularda değer veriyoruz. Özellikle 15 Temmuzdan sonra konularımızda değişiklik oldu. Manevi değerlerin, vatanseverlik gibi değerlerin önemi arttı..."

Program Bazlı Değişiklikler;

(Ö12) "...programda değerlere birkaç yıldır daha çok yer verilmiştir. Ön plana çıkmıştır. Bunu hissettim. Özellikle programda temel değerlere yer verilmiştir..."

(Ö20) "...yeni program eski programa göre değerlere daha çok değinmiş. Belirli değerler üzerinde durulmuştur. Eski programa göre değerler yeni programda ön planda tutulmuştur..."

(Ö25) "...değerler eğitimi ile ilgili farklılık hissettim. Programda değişiklik yapılmış. Ders seviyelerinde kazanımların azaltıldığını gördük. Değerler programda ön plana çıkmıştır..."

Yukarıda yer verilen görüşlerden hareketle sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yapılan yenilik ve değişiklikler hakkında bilgi sahibi oldukları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin Değerler Eğitiminde Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi, "Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitiminde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin verdikleri cevaplar doğrultusunda kategori ve kodlar oluşturulmuş, oluşturulan bu kodların frekans değerleri hesaplanarak Tablo 6'da gösterilmiştir. Tablo 6 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer eğitiminde karşılaştıkları sorunların "müfredattan kaynaklı, aileden kaynaklı, çevreden kaynaklı, okuldan kaynaklı ve öğrencilerde kaynaklı" olmak üzere beş kategori bünyesinde toplandığı görülmektedir. Öğretmenlerin yarısından çoğu (18/30) değerler eğitiminde karşılaşılan sorunların müfredattan kaynaklı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yarısı karşılaşılan sorunların (15/30) aileden kaynaklı olduğunu belirtirken, öğretmenlerin yarıya yakını (12/30) karşılaşılan sorunların çevreden, okuldan ve öğrenciden kaynaklandığını belirtmişlerdir.

Aşağıda sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitiminde karşılaştıkları sorunlara yönelik örnek ifadelerine yer verilmiştir:

(Ö1) "...değerler eğitimi ile sorunlar gün geçtikçe artmaktadır. Değerler aileden kaynaklı sorunlardan dolayı, öğrenciler bizim verdiğimiz değerleri uygulayamamaktadır. Şu an değerler eğitimi yok olmaktadır. Öğrencilere karşı değerleri yansıtamıyoruz. Müfredatımız çok yoğun, ekstra bu yüzden değerler eğitimine zaman ayıramıyoruz. Ayrıca en büyük sorunlardan bir tanesi de değerler eğitiminde sosyal medya, televizyon gibi faktörlerin etkisinin fazla olmasıdır..."

(Ö6) "...evet. Ayrı bir değer eğitimi programız yok. İllaki değerler eğitiminde sorunlar var ve biz bu sorunlarla karşı karşıya kalmaktayız. Değerlerini bilmeyen öğrencilerimize tarih, coğrafya anlatıyoruz. Eğitim geri planda öğretim ön planda kalıyor. Değer bilmeyen bir nesil yetiştiriyoruz. Okullarımızda istikrar yok. Çünkü yapılan değer eğitimi çalışması süreklilik arz etmiyor. Bizde her şey bilgi düzeyinde, uygulamada yapılmıyor. Çocuk ben uygularsam değer eğitimi uyguluyor. Ben değer uygulamasam öğrenci uygulamıyor. Tüm Türkiye olarak Kolberg'in ahlaki evrelerden itaat ve ceza evresindeyiz. Daha ötesine gidemiyoruz. Yaptırımlarımız süreklilik arz etmiyor..."

(Ö18) "...evet, öğrencilerimiz değerleri ailede kazanamadığı için okulda öğretmenlerin kazandırmaya çalıştığı değerleri tam olarak alamıyorlar. Televizyon da gördüklerini (medya) yapıyorlar, sorgulamadan ama bizim okulda vermeye çalıştığımız değerleri alamıyorlar. Bir ikilem durumu yaşanıyor. Öğretmenin tam zıddını söyleyen medyadaki değerler sorgulanmadan kabul edilmesi sorun teşkil etmektedir..."

(Ö20) "...veli ilgisi eksik. Öğrenci ailede alamadığı değeri okulda öğretmen veremiyor. İlk eğitim ailede başlar. Öğrencilerde vurdumduymazlık var. Veliler bilinçsiz. Öğrencilerin aile ortamı sıkıntılı ve sorunludur. Değerler eğitimi sadece okulla sınırlı değil sürece aile, veli, idare, öğretmenlerde katılmalıdır. Konumuzun yoğunluğu nedeniyle değerler eğitime yer veremiyoruz..."

(Ö21) "Sosyal medya da tutarsız olduğu için okulda öğrenilen değerler soyut kalmaktadır. Okul-aile arasında

öğrenilen değerler tutarsızlık göstermektedir. Okulda öğrenilen değerler sosyal medyadan bağımsız bir şekilde kalmaktadır..."

Yukarıda yer verilen görüşlerden hareketle sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer eğitiminde karşılaştığı sorunlar tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer eğitiminde çeşitli sorunlar yaşadıkları ve karşılaştıkları sorunların "kaynakları müfredattan kaynaklı, aileden kaynaklı, çevreden kaynaklı, okuldan kaynaklı ve öğrencilerden kaynaklı" olduğu belirlenmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın son bölümünde bulgulardan elde edilen sonuçlara ve değerler eğitimi ile ilgili yapılacak çalışmalara ilişkin önerilere yer verilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik görüşlerini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçları araştırma soru sıralaması esas alınarak yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci araştırma sorusu olan "Sosyal bilgiler öğretmenleri değer kavramını nasıl tanımlamaktadır?" sorusunu araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenleri "toplumun sahip olması gereken manevi kıymetler bütünü, toplumun uyması gereken ahlak kuralları, kültürel öğelerin gelecek kuşaklara aktarılması, güzel duyguların yansımaları, insani özellik kazandırma ve bizi biz yapan unsurlar" olarak ifade etmişlerdir.

Tablo 6. Değer Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kategori	Kodlar	f
Değerler eğitiminde karşılaşılan sorunlar	Müfredattan Kaynaklı	Konuların yoğun olması	7
		Ders süresinin yetersizliği	6
		Bilgi düzeyi ile sınırlı kalması	2
		Ayrı bir programın olmaması	2
		Öğretimin ön planda tutulması	1
		Değer eğitiminin süreklilik göstermemesi	5
	Aileden Kaynaklı	Ailede verilen değerlerin farklı olması	5
		Anne ve baba tutumları	3
		Ailenin ilgisiz ve ihmalkâr olması	2
	Çevreden Kaynaklı	TV-internet ve sosyal medyanın etkisi	7
		Sosyo-ekonomik ve kültürel farklılıklar	3
		Toplumsal yozlaşma	2
	Okuldan Kaynaklı	Değer eğitiminin okulla sınırlı kalması	3
		Okul-aile ve öğretmen iş birliği olmaması	3
		Uygulamadan kaynaklı sorunlar	2
		Yaptırımların süreklilik göstermemesi	2
		Sınıfların kalabalık olması	1
		Materyal eksikliği	1
Öğrenciden Kaynaklı	Öğrenci ilgisizliği	8	
	Değerlerin davranışa dönüşmemesi	2	
	Disiplinin göz ardı edilmesi	2	

*Bazı öğretmenler birden fazla kod ifadesi belirttiği için kaynak toplamı katılımcı sayısından fazla olabilir.

Ulaşılan bu sonuçlar öğretmenler tarafından değer kavramının önemli bir kavram olduğunu göstererek değerlerin toplum hayatını düzenleyen işlevsel bir yapıda olduğu gerçeğini de doğrulamaktadır. Öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular değer kavramının toplumsal işleyiş, düzen için kültürel hayatın önemli bir parçası olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu sonucu destekleyen bazı çalışmalara ilgili literatürde rastlanmıştır. Benzer şekilde Kınacı (2018) yaptığı çalışmada araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değer kavramını “kurallar bütünü, toplum tarafından kabul gören davranışlar, maddi ve manevi unsurlar, nesilden nesle aktarılan kavramlar, insanı insan yapan özellikler” olarak tanımladıklarını ifade etmiştir. Yine benzer şekilde Bahşi (2012) yaptığı çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer kavramını; “toplumda düzeni sağlayan ve toplum tarafından onaylanmış davranış kalıpları, ahlaki kurallar, gelenek, örf-adet ve kültürel özellikler” olarak belirttiklerini ifade etmiştir. Memişoğlu (2017) çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer kavramını; “toplumun çoğunluğu tarafından benimsenen ölçütler, maddi ve manevi unsurlar, toplumun ortak duygu-düşünce ve amaçları, toplumun birlik ve beraberliğini sağlayan unsurlar ve ahlaki kurallar” olarak tanımladıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde Batmaz ve Erdoğan (2019) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin değer kavramını; “millet olmanın gereğini sağlayan kavram, değerlerin gelecek nesillere aktarılmasını sağlayan ve insan olmanın gereği olan kavram” olduğunu ifade ettiklerini belirtmiştir. Balcı ve Yanpar Yelken (2010) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin değer kavramını; “maddi ve manevi unsurlar, kurallar bütünü, birey ve toplum ilişkilerini düzenleyen unsur” olarak tanımladıklarını ifade etmişlerdir. Altıntaş (2014) yaptığı çalışmada öğretmenlerin değer kavramının kelime anlamına, mahiyetine, toplumsal ve bireysel işlevine vurgu yaparak “önemli nitelik, faydalı kıymetler bütünü ve insanlar arasındaki ilişkileri düzenleyen kurallar bütünü” olarak ifade ettiklerini belirtmiştir. Bartan (2018) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin değer kavramını; “insanın sahip olması gereken özellikler ve önemli nitelikler” olarak tanımlandığı sonucuna ulaşmıştır. Yukarıda yer verilen çalışmaların bulguları ile araştırmanın bulguları paralellik göstermektedir.

Araştırmanın ikinci araştırma sorusu olan “Değerler eğitiminin esas amacı nedir?” sorusunu araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenleri “kültür hazinesini korumak, etkili vatandaş yetiştirmek, olumlu tutum ve davranış kazandırma, kişisel özellik kazandırma ve eğitim politikası haline getirme olarak” ifade etmişlerdir. Sağlıklı bir toplum düzenin korunması, kültürel devamlılığın sağlanması değer eğitiminin amaçlarından olduğu için değer eğitiminin etkili ve etkin vatandaş yetiştirmede ihtiyaç duyulan önemli bir alan olarak görülmektedir. Literatürde elde edilen sonucu destekleyen çalışma bulgularına rastlanmaktadır. Boydak (2019) yapmış olduğu çalışmada değerler eğitiminin amacının araştırmaya katılan öğretmenler ve öğrenciler tarafından ahlaki bağlamda ele alındığı görülmektedir. Öğretmenler ve öğrenciler değer, değer eğitiminin amaçlarını, bilinçli olmak, yardımseverlik ve iyi birey olmak olarak ifade etmişlerdir. Altıntaş (2014) yapmış olduğu çalışmasında değerler eğitiminin amacının toplumsal amaç ve bireysel amaç kategorileri altında ele alındığı görülmektedir. Değer eğitiminin iyi, karakter sahibi,

dürüst bireyler yetiştirmeyi amaçladığı çalışma bulgularında ifade edilmektedir.

Araştırmanın üçüncü araştırma sorusu olan “Değerler eğitimi öğrencilere hangi yönlerden katkı sağlamaktadır?” sorusu araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından, “ahlaki gelişimlerine, sosyal gelişimlerine, kişisel gelişimlerine ve bilişsel gelişimlerine katkı sağlamaktadır” şeklinde cevaplanmıştır. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin büyük çoğunluğu değer eğitiminin öğrencilere birçok alanda olumlu katkı sağladığı noktasında hemfikirlerdir. Değer eğitimi bireylerin bilişsel, ahlaki, sosyal, kişisel gelişimlerine yardım ederek topluma uyumlu, sağlıklı bir yurttaş olmalarına katkı sağlayacak yapıdadır. Elde edilen bu sonucu destekleyen bazı çalışmalara ilgili literatürde rastlanmaktadır. Gömleksiz ve Kılınç (2015) çalışmalarında değerler eğitiminin, öğrencilerin sosyalleşmesine, kişilik gelişimlerine, sorumluluk duygusu kazanmalarına ve toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmalarına yardımcı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Balcı ve Yanpar Yelken (2010) çalışmalarında değerler eğitiminin karakter gelişimine, sosyal gelişime katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Kurtde Fidan (2016) yürütmüş olduğu çalışmasında değer kazanımının bireysel ve toplumsal açıdan katkı sağladığı ve değer eğitiminin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gür, Koçak, Şirin, Şafak ve Demircan (2015) çalışmalarında değer eğitiminin sosyal ve kişisel olarak bireylere katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Yukarıda yer verilen çalışmaların bulguları ile araştırmanın bulguları paralellik göstermektedir. Değer eğitimi hiç kuşkusuz bireylerin yaşadıkları topluma uyumlu bir birey olmaları konusunda yardımcı olan önemli bir konudur. Değer eğitiminin olmadığı, sağlıklı bir değer eğitiminin yapılmadığı toplumların sağlıksız bireyler yetiştireceği, toplumsal yozlaşma ve beraberinde ahlaki çöküntü sorunları ile mücadele edeceği su götürmez bir gerçektir.

Araştırmanın dördüncü araştırma sorusu olan “Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yapılan yenilik ve değişikliklere ilişkin bilgileri nelerdir?” sorusuna araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenleri “programda yapılan yenilik ve değişiklikler” doğrultusunda ifadelerde bulunmuşlardır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2017 yılında yapılan öğretim programındaki yenilik ve değişikliklere yönelik görüşleri içerik bazlı değişiklikler ve program bazlı olmak üzere iki ana kategori bünyesinde ele alınmıştır. Öğretmenler içerik bazlı değişikliklerde “yeni konular eklendiği, kazanım sayısının azaltılıp ve kazanımların içeriğinin yoğunlaştırıldığını, değerlerin konular arasına eklendiğini ve sosyal bilgiler dersinin odak noktası olduğunu” belirtirken program bazlı değişikliklerde ise “temel değerlerin ön plana çıkarıldığını, değerler ile bir farkındalık oluşturmak istendiğini, değerlere ayrı bir önem verildiğini” belirtmişlerdir. Elde edilen bu sonucu destekleyen bazı çalışmalara ilgili literatürde rastlanmıştır. Benzer şekilde Döner (2019) çalışmasında müfredat içerisine yeni konular eklendiği (15 Temmuz gibi) ve daha çok programın uygulama boyutunun ön plana çıkarıldığını belirtilmiştir. Batmaz ve Erdoğan (2019) çalışmasında öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik farkındalık hissettikleri sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Kınacı (2018) çalışmasında 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yapılan yenilik ve değişikliklerin olduğunu ve öğretmenlerin değişikliklerin farkında olarak takip ettiklerini

belirtmiştir. Pekuslu (2019) çalışmasında da öğretmenlerin yeni programın ders kitaplarına bağlı olarak yürütülerek, konuların yetiştirememeye kaygısı içerisinde ele alındığını ve bu durumun değer eğitimi açısından olumsuz sonuçlar doğurduğuna dair olumsuz görüş belirttikleri sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın beşinci aştırma sorusu olan, “Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitiminde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?” sorusuna araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenleri “aileden kaynaklı, müfredattan kaynaklı, çevreden kaynaklı, okul ve aileden kaynaklı” sorunların değerler eğitimini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Müfredattan kaynaklı sorunları, “konuların yoğun olması, ders süresinin yetersizliği, bilgi düzeyi ile sınırlı kalması, ayrı bir programın olmaması, öğretimin ön planda tutulması” Aileden kaynaklı sorunları, “değer eğitiminin süreklilik göstermemesi, ailede verilen değer farklı olması, anne baba tutumları, ailenin ilgisiz ve ihmalkar olması, Çevreden kaynaklı sorunları “tv-internet ve sosyal medyanın etkisi, sosyoekonomik ve kültürel farklılıklar, toplumsal yozlaşma” Okuldan kaynaklı sorunları “değer eğitiminin okulla sınırlı kalması, okul-aile ve öğretmen iş birliği olmaması, materyal eksikliği, uygulamadan kaynaklı sorunlar, yaptırımların süreklilik göstermemesi” Öğrenciden kaynaklı sorunları “Öğrenci ilgisizliği, değerlerin davranışa dönüşmemesi, disiplinin göz ardı edilmesi” şeklinde belirtmişlerdir. Araştırma sorusuna verilen cevaplar öğretmenlerin değer eğitimine yönelik farklı gruplardan kaynaklı sorunlarla karşılaştıklarını göstermektedir. Elde edilen bu sonucu destekleyen bazı çalışmalara ilgili literatürde rastlanmıştır. Benzer şekilde Gözel (2018) çalışmasında değerlerin kazandırılmasında çeşitli sorunlar ile karşılaşıldığını ve karşılaşılan sorunların; aile, okul, kitle iletişim araçları, çevre, öğrenci, öğretme-öğrenme süreci ve programdan kaynaklı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Uzun ve Köse (2017) çalışmalarında öğretmenlerin değer kazandırma sürecinde çeşitli sorunlar ile karşılaştıklarını, karşılaşılan sorunların program, öğretmenler, okul ve sınıf, öğrenci ve aile gibi nedenlerden kaynaklandığını ifade etmişleridir. Benzer şekilde Gömleksiz ve Kılınç (2015) çalışmalarında öğretmenlerin değer eğitiminde çeşitli sorunlar ile karşılaştıklarını, zamansal ve ekonomik sorunların, öğrenci, veli ve okul ilgisizliğinden kaynaklanan sorunların bu sorunlardan olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Altıntaş (2014) yaptığı çalışmada öğretmenlerin değer eğitiminde karşılaşılan sorunları; aile, sınıf mevcudu, medya, sosyal çevre, okul yönetiminden kaynaklandığını ifade ettiklerini belirtmiştir. Tokdemir (2007) yaptığı çalışmasında tarih öğretmenlerinin değer eğitimi sürecinde sorunlar yaşandığını, değer eğitiminde karşılaşılan sorunların öğrenciden, çevreden, müfredattan, öğretmen ve idareden kaynaklı olduğunu belirtmiştir. Yalçın (2019) çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitiminde karşılaştıkları sorunları; öğrenci, öğretmen, veli ve öğretim programından kaynaklı olarak ifade ettiklerini belirtmiştir. Topkaya (2016) çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer eğitiminde sorunlar yaşadıklarını, televizyon kanal içeriklerinin değer eğitimini olumsuz etkilediğini ifade ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Berkant, Efendioğlu ve Sürmeli (2014) yapmış oldukları çalışmada ailelerin bilinçsiz olması, ekonomik nedenler, sosyal çevrenin etkisi, aile ve okul arasında uyum olmaması, okulların sosyo-kültürel yapısı, kazanılan

değerlerin bilgede kalması ve davranışa yansımaması gibi sorunların değerler eğitiminde karşılaşılan önemli sorunlar olduğunu ifade etmişlerdir. Gür vd., (2015) değer eğitiminde çeşitli sorunların yaşandığını, karşılaşılan güçlüklerinde sınıfların kalabalık olmasından, öğrenci isteksizliğinden, aileden kaynaklı çeşitli sorulardan, akran çevresinin etkisinden, zamanın kısıtlı olmasından dolayı kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Batmaz ve Erdoğan (2019) çalışmalarında değerler eğitimi sürecini olumsuz etkileyen etmenlerin; yetişkinlerin örnek davranış sergilememeleri, ailelerin duyarız olması, sosyal medya etkisi, TV ve çevrenin olumsuz etkisi, ders prosedürlerinin fazla olması, ailelerin akademik başarıyı merkeze alması ve öğrencilerin ilgisiz tavırlarından kaynaklandığına yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. Altunay Şam (2015) ise değer eğitiminde karşılaşılan sorunlar ilgili olarak sosyal medya ve çevre olgusu üzerinde durmuştur. Yapmış olduğu çalışmasında sosyal medyanın bireyler üzerindeki olumsuz etkisinin değer eğitimi güçleştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Yukarıda yer verilen çalışma bulguları ile araştırmanın bulguları paralellik göstermektedir.

Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkarak önerilerde bulunulmuştur.

1. Yapılan çalışmaya benzer çalışmalar yapılarak farklı şehirlerde, farklı alanlarda ve farklı örneklem grupları üzerinde denenerek değer eğitimine ilişkin görüşler incelenmeye çalışılabilir.
2. Değer eğitimin önemli uygulayıcısı ve yürütücüsü olarak öğretim faaliyetlerini gerçekleştiren öğretmenler üzerinde benzer çalışmalar yapılarak var olan eksikliklerin görülüp bunların giderilmesi adına değer eğitiminin önemine yönelik seminerler yapılabilir.
3. Sosyal bilgiler dersinin önemli bir parçası olarak görülen, etkili ve etkin vatandaş olarak yetiştirilmeleri için öğrencilere kazandırılması öngörülen değer eğitimi ile ilgili eğitim öğretim faaliyetlerinde istenilen ve beklenen önemin verilerek bu doğrultuda derslerin işlenmesi sağlanabilir.
4. Yüzyılımızı etkileyen çeşitli olumsuzluklar değer kazanımını da etkilemektedir. Değer kazanımını olumsuz etkileyen kaynakların neler olduğu ve bunların giderilmesine yönelik olarak aile, veli, okul, öğretmen, öğrenci gruplarını kapsayan değer eğitimi çalışmaları yapılarak değer eğitime ilişkin istenmeyen sonuçların önüne geçilebilir.
5. Değerlerimiz bizim maddi ve manevi kimliğimizdir. Toplumsal düzenin, huzurun sağlayıcısı olarak önemli işleve sahip olan değerlerin sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından bilinmesi ve sağlıklı bir rol model olmaları büyük önem arz etmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer eğitimine yönelik farkındalıklarının oluşturulabilmesi, etkili bir rol model olarak değer eğitimi sürecini sağlıklı işleyebilmeleri için onlara yardımcı olan çalışmalar, seminerler düzenlenebilir.
6. Değerler eğitimine yönelik yapılan çalışmaların toplandığı portallar öğretmenlere değer eğitiminde yardımcı olabilir. Bu portallar öğretmenlerin erişimine açılabilir. Böylelikle her öğretmen istediği saat ve

sürede pek çok içeriğin bir arada olduğu çalışmalardan yararlanılabilir.

7. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan kazanım sayısının fazlalığı, zaman problemi, ders saati süresinin yetmemesi sebebiyle değer eğitimi sürecinde öğretmenlerin sıkıntı yaşamasına neden olabilmektedir. Bu sıkıntıları gidermek için ortaokullara ayrı bir değer eğitimi dersi konulabilir. Bu değer eğitimi dersi sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından verilebilir.

Yazar Katkı Oranı

Tüm yazarlar makalenin tüm süreçlerinde eşit oranda rol almışlardır. Tüm yazarlar çalışmanın son halini okumuş ve onaylamıştır.

Çatışma Beyanı

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışma Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 20.05.2019 tarihli 2019/16 numaralı izni ile yürütülmüştür.

Kaynaklar

- Altıntaş, E. M. (2014). *Öğretmenlere göre ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde değer eğitimi (Yayımlanmış Doktora Tezi)*. Erciyes Üniversitesi.
- Altunay Şam, E. (2015). Değerler eğitiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri, *Journal of Educational Science*, 3(4), 47-63.
- Balcı, F. A., ve Yanpar Yelken, T. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve değer eğitimi uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (Kefad)*, 14(1), 195-213.
- Balcı, F. A., ve Yanpar Yelken, T. (2010). "İlköğretim öğretmenlerinin "değer" kavramına yükledikleri anlamlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 81-90.
- Balcı, S. (2019). Modern ve çok kültürlü toplumlarda değerler krizi ve eğitim. B. Özer (Ed.), *Karakter ve Değerler Eğitimi*. Ankara: Pegem yayıncılık.
- Bartan, S. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin değerler ve değerler eğitimi hakkındaki görüşleri ile sınıf içi uygulamalarının incelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi.
- Başçı, Z. (2012). *Beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değer eğitiminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Erzurum Örneği)* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Batmaz, O., ve Erdoğan, T. (2019). Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2681-2692.
- Berkant, G. H., Efendioğlu, A. ve Sürmeli, Z. (2014). Değerler eğitimine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 427-440.
- Boydak, K. (2019). *Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre özel liselerde yürütülen değerler eğitimi uygulamalarının*

- değerlendirilmesi (Kayseri Örneği)*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi.
- Bozkurt, E. (2019). Karakter Eğitimi ve değerler eğitimi ile ilgili temel kavramlar. B. Özer (Ed.), *Karakter ve Değerler Eğitimi*, Ankara: Pegem Yayıncılık,
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Deveci, H., ve Ay, S. T., (2009). İlköğretim öğrencilerinin günlüklerine göre günlük yaşamda değerler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi (The Journal of International Social Research)*, 2(6), 167-181.
- Diktaş, A. (2018). *Kur'ânî değerler perspektifinde sosyal bilgiler öğretim programındaki değerlerin incelenmesi* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Uşak Üniversitesi.
- Döner, N. (2019). *2018 Sosyal bilgiler programı ortaokul müfredat değişikliği ve öğretmen görüşleri* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi.
- Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım; karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-96.
- Erel E. (2018). *6. sınıf sosyal bilgiler dersi programında belirlenen değerlere, ahlaki ikilem formlarıyla öğrencilerin ulaşma düzeylerinin incelenmesi (Erzincan Örneği)* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Gömlüksiz, M. N., ve Kılınc, H. H. (2015). Ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşleri, beklentileri ve önerileri. *Researcher: Social Science Studies*, 3(2), 35-45.
- Gözel, Ü. (2018). *Hayat bilgisi dersi öğretim programının değerler eğitimi açısından öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi.
- Gür, Ç. Koçak, N., Şirin, N., Şafak, M. ve Demircan, A. (2015). İlköğretim öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi: Ankara Örneği. *Asya Öğretim Dergisi*, 3(1), 78-91.
- Kan, Ç. (2010). A.B.D ve Türkiye'de Sosyal bilgilerin tarihsel gelişimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2).663-672.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kaymakcan, R., ve Meydan, H. (2011). Din kültürü ve ahlak bilgisi programları ve öğretmen görüşleri. *Değerler Eğitim Dergisi*, 9(21), 29-25.
- Kınacı K. M. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimine ve sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerlere yönelik görüşleri* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi) Fırat Üniversitesi.
- Kurtdede Fidan, N. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının geleceğe yönelik değerler eğitimi tasarımları. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 7(22), 161-180.
- Kuş, E. (2007). *Nitel-nitel araştırma teknikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Memişoğlu, H. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre değerler eğitimi. *International Journal Of Social Science*, 58, 47-63.
- Nalçacı, A. (2019). Değer eğitiminde: aile, çevre ve okul. S. Z. Genç ve A. Beldağ (Ed.). *Karakter ve değer eğitimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Özmen, Ç., Er, H. ve Gürgil, F. (2012). İlköğretim branş öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 297-311.
- Patton, M. Q. (2014). Analiz, yorum ve raporlaştırma. Çev., A. Çekiç ve A. Bakla. *Nitel Araştırma Ve Değerlendirme Yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir (Ed.) Ankara: Pegem Akademi
- Pekuslu, N. M. (2019). *5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri* (Isparta İli Örneği). Pamukkale Üniversitesi.
- Sözer, E. (1998). *Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilimler Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Taneri, A. ve Tangülü, Z. (2017). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin sığınmacılara bakış açılarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(25), 187-211.
- Tay, B. ve Ünlü, İ. (2019). İlkokul yurt bilgisi, toplum ve ülke incelemeleri ve sosyal bilgiler dersleri öğretim programlarında değer ve değerler eğitimi. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.), *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tokdemir, M. A. (2007). *Tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüşleri* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Topkaya, Y. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer aktarım yaklaşımları hakkındaki görüşlerine ait nitel bir çalışma. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(1), 637-652.
- Ulusoy, K. ve Aslan, A. (2019). Değerli bir kavram olarak değer ve değerler eğitimi. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.), *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2018). *Değerler eğitimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Uzun, M. ve Köse, A. (2017). Okul öncesi eğitimde değerler eğitiminin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23) 305-338.
- Yalar, T. ve Yanpar Yelken, T. (2011). Değerler eğitiminin iyileştirilmesi ile ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi ve bir program modülü örneğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(38), 79-98.
- Yalar, T. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler programında değerler eğitiminin mevcut durumunun belirlenmesi ve öğretmenlere yönelik bir program modülü geliştirme*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Mersin Üniversitesi.
- Yalçın M. (2019). Değişen (2017) 5. sınıf sosyal bilgiler müfredatındaki değerler eğitimiyle ilgili öğretmen görüşleri (Sivas Örneği). (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Yazar, T. (2019). Toplumsal yaşam ve değerler. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.), *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yediyıldız, Y. M. (2019). *Eğitim yöneticilerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına ilişkin görüşleri* (Ordu İli Örneği). (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Summary

Introduction

Social studies lessons are the primary lessons among educational programs which can transmit values to students because social studies lessons are quite suitable in terms of content to carry out a healthy and successful in values education. Therefore, the greatest responsibility for teaching values to students and making it possible for students to acquire values falls to social studies lessons among the educational programs. Social studies lessons have a very significant mission in terms of transmitting culture from one generation to the other, adoption of social values and bringing up citizens with universal and democratic values (Diktaş, 2018) Students as individuals need to be knowledge able about the situations and problems which are related to their society, produce their own ideas and take decisions when necessary and take an active role in the solution of the problems (Taneri & Tangülü, 2017). Social studies lessons provide students the chance to comprehend social events, make generalize about social events and classify them. They help students solve problems they face in social life and become good citizens by developing positive attitudes and behaviors towards social life (Pekuslu, 2019). When the Social Studies Program is reviewed, its connection with values education can be seen very clearly. One of the aims of the Social Studies Program is to cultivate efficient and effective citizens who know their history, preserve their national and moral culture by protecting them, know the culture are knowledgeable about the developments in science and technology, follow the world events and most importantly adopt universal and national values and think actively. As a result of the speedy changes experienced in science and technology and the negative consequences of globalization, differences are also experienced in relationships between people. There is a serious increase in the number of individuals who are alienated from themselves, their environment and the society they live in, do not know about values, do not protect their general customs and traditions and are unable to protect their national and moral values. This accelerates cultural and moral collapse and threatens social sustainability, drag countries and nations into difficult situations that are impossible to cope with. All these problems make values education even more important each day, in particular at this age in terms of tackling against social problems. In addition, this situation has also turned values education into one of the leading subjects in recent years, which is given great importance to and studied the most academically (Altıntaş, 2014; Boydak, 201; Özmen & Gürçil, 2012; Uzun & Köse, 2017). This study was carried out with the purpose of identifying the views of social studies teachers on values education which is an important part of education and training.

It is considered that this study will help us identify the views of social studies teachers on values education and give them a chance to evaluate values education to contribute to the process of values education. It is thought that by identifying the views of social studies teachers on values education, the study will help in the organization of the education-training process by directing the attention to the importance of values education, which is effective in terms of bringing up efficient and effective citizens who are healthy, have the ability to solve problems, are able to preserve their national, moral, humane and cultural values and transmit them in order to be able to fight against the negative social and cultural aspects of

globalization. The purpose of this study is to identify the views of social studies teachers on values education.

In the light of this purpose, the answers to the following study questions were sought:

1. How do social studies teachers define value?
2. What is the real purpose of values education according to social studies teachers?
3. What are the views of teachers about the contributions of values education to students?
4. What are the views of teachers about the innovations and changes made in the Social Studies Education Program in 2018?
5. What are the views of teachers about the problems faced in the values education process?

Method

In the study, the semi-structured interview form prepared by the researchers was used with the purpose of identifying the views of social studies teachers on values education. Interviews are one of the most commonly used data collection tools in the qualitative research process. The reason is that they are very powerful in terms of exposing individuals' data, views, experiences and emotions and taking speaking, which is the most common mode of communication, as the basis (Yıldırım & Şimşek, 2016, p.136). To collect the data for the study, firstly the districts (Onikişubat & Dulkadiroğlu) of the participants to be interviewed were sent to Kahramanmaraş Provincial Directorate for National Education and the required approvals were received. The data of the study about the interviews started on 12/06/2019 and ended on 09/01/2020. Approvals were received from the principals and vice-principals of the schools for the teachers to be interviewed and the appropriate times (for the interviews) were determined. The interviews were done in the teachers' free time. The interviews were mostly done in suitable places such as classrooms, teachers' rooms, guidance counselor rooms and principal's rooms. The interviews with the teachers lasted for about 20-25 minutes.

All interviews interviews were conducted by the researcher personally. Prior to each interview, the teachers to be interviewed were informed about the purpose of the study and it was expressed that there was a need for their views and suggestions. To that end, it was also expressed that it was important that the interviewed teachers give candid, honest and realistic replies to the questions in the form. The teachers were informed that audio recordings of the interviews were going to be recorded in order to be able to analyze the data results in a more detailed manner and their consent was taken. 20 of the 30 teachers who participated in the study gave their consent for the audio recordings. The remaining 10 teachers did not wish to be recorded; therefore, these interviews were recorded in the form of taking notes. No changes were made to the recorded interviews and the views of the teachers were written down. As a result, the interviews made with the teachers formed the data of the study. In the analysis of the data obtained in the study, the content analysis technique was used. The main purpose of content analysis is to reach concepts and relationships that can explain the data. The data summarized and interpreted in the descriptive analysis are subject to a deeper process of content analysis and concepts and themes not noticed in the descriptive approach can be discovered as a result of content analysis. The data collected with this purpose should firstly be conceptualized, be organized rationally according to the concepts found and the

themes which explain the data should be identified (Yıldırım & Şimşek, 2016, p. 242). Descriptive analysis is a type of analysis where first the collected data are organized, made copies of, coded, summarized and inferred spacing (Büyüköztürk et al., 2014). On the analysis of the data, firstly the forms obtained from the views of the teachers were subject to numbering. After the answers given by the teachers examined, the interview questions' order was taken as the basis and they were coded separately. The obtained codes were gathered under the created themes and categories.

Findings, Discussion and Results

In the last part of the study, the results obtained from the findings and suggestions on studies to be done related to values education were given place to. In this study which was aimed at identifying the views of social studies teachers on values education, the results of the study were presented taking the study question order as the basis. The first question of the study, "How do social studies teachers define the concept of value?" was answered by the teachers as, "the body of moral values the society needs to have, moral rules which should be adhered to by the society, transmission of cultural elements to future generations, reflection of good emotions, acquisition of humane values and aspects which make us who we are." The results of the study show that value is an important concept for the teachers and verify the fact that values have the functional structure of organizing social life. The findings obtained from the teachers' views show that the concept of value is an important part of cultural life in terms of social functioning and order.

The Impact of the Erasmus Student Mobility on Turkish Pre-service EFL Teachers: Contributions and Challenges of the Experience¹

Erasmus Öğrenci Hareketliliğinin Türk İngilizce Öğretmen Adayları Üzerine Etkisi: Kazanımlar ve Zorluklar

Ayperi Sal-İlhan^{2*}  & Gülşah Külekçi³ 

²Instructor, İzmir Kavram Vocational School, Foreign Languages and Cultures, İzmir, Turkey

³Assist. Prof. Dr., Dokuz Eylül University, English Language Teaching, İzmir, Turkey

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi (Received Date)

15.05.2021

Kabul Tarihi (Accepted Date)

21.03.2022

*Sorumlu Yazar

+90 554 261 54 49

Demirköprü Mah. 6181/1 Sk.
No:11 D:11 Karşıyaka / İzmir

ayperisall6@gmail.com

Abstract: In today's globalized world, the dynamics of education are changing each day. As a result of this situation, the Erasmus exchange program has made it easier for Turkish students to have study abroad experience. The primary goal of this study was to investigate the perceptions of Turkish prospective EFL teachers regarding the contributions of Erasmus exchange program to their academic, language, social, cultural, personal, and career development as well as the problems that they encountered before, during and after Erasmus mobility. The study was carried out with 37 Turkish prospective EFL teachers. Mixed methods design was adopted in the study. Data were collected via an online survey developed by Önen (2017) and semi-structured interview. The second part of the survey was analysed quantitatively and a qualitative analysis software called MAXQDA 2020 was used for the content analysis of semi-structured interview. Results revealed that the participants believed they benefited from Erasmus program mostly in terms of personal and cultural development. Their language development was mainly related to speaking skills and fluency. It was also found that participants encountered many problems in the Erasmus process. They believed that "pre-Erasmus" was the most problematic process. While a lack of information and paper work were the main problems encountered before the Erasmus, "during the Erasmus process" mainly academic and financial problems were encountered. Some participants experienced "post-Erasmus syndrome" after the Erasmus mobility. Findings are discussed in the light of related literature and suggestions for further research are presented.

Keywords: Erasmus exchange program, international student mobility, prospective EFL teachers, contributions, problems.

Anahtar kelimeler: Psikolojik danışman adayı, akademik başarı, psikolojik sağlamlık, bilişsel esneklik, öz-yeterlik

Öz: Günümüzün küreselleşen dünyasında eğitimin dinamikleri her gün değişmektedir. Bu durumun bir sonucu olarak Erasmus değişim programı Türk öğrenciler için yurt dışı eğitim tecrübesi edinmeyi daha kolay hale getirmiştir. Bu çalışmanın amacı, Türk İngilizce öğretmen adaylarının Erasmus değişim programının akademik, dil, sosyal, kültürel, kişisel ve kariyer gelişimlerine katkıları hakkındaki görüşlerini; ve Erasmus öncesinde, sırasında, sonrasında karşılaştıkları problemleri araştırmaktır. Bu çalışma ölçüt örneklem yöntemi ile belirlenen 37 İngilizce öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Önen (2017) tarafından hazırlanan çevrimiçi anket ve yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla nitel ve nicel veriler toplanmıştır. Anketin ikinci bölümü nicel olarak analiz edilirken, yarı yapılandırılmış görüşmelerin içerik analizi için nitel veri analiz programı MAXQDA 2020 kullanılmıştır. Sonuçlar, katılımcıların Erasmus programından özellikle kişisel ve kültürel gelişim açısından yararlandığına inandıklarını ortaya koymuştur. Dil gelişimleri daha çok konuşma becerileri ve akıcılık konusunda gerçekleşmiştir. Aynı zamanda katılımcıların Erasmus sürecinde birçok problem yaşadıkları saptanmıştır. Katılımcılar, Erasmus öncesinde daha fazla problem yaşadıklarını belirtmiştir. Erasmus öncesinde yaşanan temel problemler bilgi eksikliği ve evrak işlerinden kaynaklanırken, Erasmus sırasında genellikle akademik ve finansal problemler yaşanmıştır. Bazı katılımcılar Erasmus hareketliliği sonrasında günlük hayatlarına adapte olmakta zorluk çektiklerini belirtmiştir. Bulgular ilgili literatür ışığında tartışılmış ve ileriki araştırmalar için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Erasmus değişim programı, uluslararası öğrenci hareketliliği, İngilizce öğretmeni adayları, katkılar, problemler

Sal-İlhan, A. & Külekçi, G. (2022). The impact of the Erasmus student mobility on Turkish pre-service EFL teachers: Contributions and challenges of the experience. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 174-185. <https://doi.org/10.17556/erziefd.937616>

Introduction

Together with the advances in science and technology, life in the 21st century has changed considerably. As Osterhammel and Peterson (2005, p.3) suggest, "the world is becoming noticeably smaller as distant lands are being linked ever more closely together". Although there is not a universally accepted definition of globalisation, various definitions have been proposed by some researchers. In today's globalized world, the dynamics of education have also changed. Consequently, education at all levels has been a vital component of the

successful globalization progress (Bloom, 2008). The teachers, who are described as "the communicator, educator, evaluator, an educated human being and the agent of socialization" by Fillmore and Snow (2000) have an important role at this point. In order for teachers to take on these functions, they need to adapt themselves according to the needs of the 21st century and help the students become more autonomous and self-confident learners. Especially EFL teachers, who introduce a new language and a new way of communication to the students should continuously develop

¹This study was produced from the Master's Thesis prepared by Ayperi SAL İLHAN under the supervising Assist. Prof.Dr. Gülşah KÜLEKÇİ, who works at the Department of English Language Teaching, Dokuz Eylül University.

themselves and broaden their own perspectives before they can expand their students' horizons. Teacher training is the first step to achieve an education of high quality and there are many ways that prospective EFL teachers can develop themselves during their university education. International student mobility can be a medium for achieving this goal. The majority of the studies on the Erasmus program were carried out with university students from different departments (Cantez, 2020; Çepni et al., 2018; Jacobone & Moro, 2015; Kohn, 2015; Özmen, 2019; Papatsiba, 2005; Raikou & Karalis, 2010). On the other hand, only a small body of research focused specifically on the Erasmus experience of Turkish prospective EFL teachers (Aydın, 2012; Caner, 2019; Çiftçi, 2016; İltir, 2013; Kızılaslan, 2010; Önen, 2017; Yıldırım & İlin, 2013). Aydın (2012) states that the participants' views on the potential contributions of mobility experience are a remarkable issue to investigate. Considering the issues mentioned above, it can be seen that there is a need for obtaining more information on the Erasmus exchange program, especially in ELT context. Therefore, the current study aims to investigate the contributions of the Erasmus exchange program to Turkish prospective EFL teachers' academic, language, social, cultural, personal and career development. Also, the problems encountered by the participants before, during and after the Erasmus process were examined.

Literature Review

Together with globalization, it has become easier for people from different countries to come together and exchange goods, services, ideas, and information. The societies go beyond their borders and their interdependence increases day by day. Consequently, the people's thoughts are moving from the national level to the international level (Balay, 2004). In addition, higher education has become the most crucial target of globalization (Kohn, 2015). With the aim of educating students and enriching their worldview, universities have established more connections with the world and adopted "a borderless education approach" as a key strategy (Kohn, 2015, p.15). Knight (2008, p.21) defined internationalization as "the process of integrating an international, inter-cultural, or global dimension into the purpose, functions or delivery of post-secondary education" (Teichler, 2017, p.180). He stated that internationalization has a potential to improve quality and add value to higher education and it can be used as a tool for enhancing various dimensions of teaching, learning and research (Knight, 2008). Ward (2015) also argued that one of the crucial goals of higher education institutions is internationalisation. Consequently, international mobility has become an important part of higher education policy.

International Student Mobility

The development of an individual's skills can be achieved mainly through education and universities are the best places for this. With the aim of educating students and enriching their worldview, universities have established more connections with the world and adopted "a borderless education approach" as a key strategy (Kohn, 2015, p.15). With the intention of understanding the character of international student mobility, Teichler (2015, p.16) presents four distinctions made as a result of in-depth analyses:

1. "Inward" versus "outward" mobility;
2. "Foreign students" and "study abroad" versus student mobility;
3. Temporary mobility (credit mobility) versus mobility for the whole degree programme (degree mobility);
4. "Horizontal" versus "vertical" mobility;

Any move of a student from one to another country is "outwards mobile" (from the perspective of the country and "sending" institution) and "inwards mobile" (from the perspective of the country and the "receiving" institution). Various terms such as "incoming" and "outgoing" students, "inwards" and "outwards" or "inbound" and "outbound" mobility are employed.

If statistics report the students' nationality rather than mobility, the appropriate terms are "foreign students" and "study abroad students". According to Teichler (2015), the distinction between "foreign students" and "study abroad" on the one hand and "student mobility" on the other needs to be underlined.

When it comes to "temporary" vs. "degree" mobility, different terms are employed: the former might be called "temporarily mobile", "short-term mobile" or "credit-mobile" students, while the latter students "mobile for the whole study programme", "degree-mobile" or "diploma-mobile" students. The logic of these two types of mobility is clearly distinct: degree-mobile students move to another country and study in another educational system to eventually get a degree. On the other hand, temporarily mobile students experience another educational system only for a short period of time.

Among the four distinctions of student mobility, Teichler (2015) puts and emphasis on the third distinction, horizontal and vertical student mobility. The term "vertical mobility" depicts "the move of a person to a country and to an institution of higher education which is viewed to be superior in academic quality than the country and the institution where this mobile person comes from" (Teichler, 2017 p.191). In contrast, "horizontal mobility" refers to moves whereby the academic quality of the institution and possible country of destination is more or less on equal terms with that of the institution of origin and of the country of origin. Learning the value of diversity in another country is claimed to be achieved through horizontal mobility rather than vertical mobility. Temporary horizontal mobility has gained popularity in Europe, especially together with the Erasmus exchange program.

The Erasmus Exchange Program

The name of the Erasmus program comes from the abbreviation of its official name (European Community Action Scheme for the Mobility of University Students). In addition, this abbreviation refers to Dutch Desiderius Erasmus (1465-1536) who was the writer, greatest scholar of the northern Renaissance and the figure of the early humanist movement. During the 1970s, the promotion of student mobility gained importance. As a result, the Joint-Study Programmes (JSP) were established in 1976 and remained active until the start of the Erasmus program in 1987. Soon after its beginning, the Erasmus program was perceived as "the flagship of the educational programmes" administered by the European Union (Bracht et al., 2006, p.7). It was seen that the program helped international student mobility become a normal option for university students instead of a marginal

phenomenon. Turkey participated in Bologna Process in 2001, and Turkish National Agency was founded in 2002. Two years later, in 2004, Turkey joined the Erasmus program. As stated by European Commission (2012 p.14), “the Erasmus program aims to improve the quality of higher education by promoting inter-country cooperation between European universities, recognizing students’ degrees academically and contributing to the development of transparency”.

Studies with Turkish Prospective EFL Teachers

There is an increasing body of research on the impact of the Erasmus exchange program in Turkish context as well. Majority of these studies were conducted with the students from the other departments (Demir & Demir, 2009; Ersoy & Günel, 2011, Ünlü, 2015). For instance, Ersoy and Günel (2011) evaluated the Erasmus Exchange experience through the eyes of foreign prospective teachers who came to Turkey in the framework of the Erasmus program. They discovered that foreign pre-service teachers' cross-cultural experiences helped them improve their professional abilities and contributed to their personal growth. Diverse field experiences were also mentioned as helping participants comprehend the need of incorporating a multicultural perspective into their classrooms.

The studies that focused specifically on the Turkish prospective EFL teachers are small in number. Caner (2019), for instance, examined the perceptions of 19 prospective EFL teachers qualitatively regarding the contribution of short term Erasmus experiences to their career development. The analysis of the data revealed that studying in an international environment positively affected the participants’ future profession by raising their awareness of active learning, inclusive practices and international education policies. In addition, with a more holistic approach, Aydın (2012) conducted a qualitative study and collected data from 23 prospective EFL teachers through a background questionnaire, interviews, group discussions and essay papers. The Erasmus program improved participants' language abilities and knowledge, their professional and personal development, and their attitudes toward culture and recreational activities, according to the findings. On the other hand, it also brought about some potential problems related to formal procedure, adaptation process, linguistic and cultural differences. In a similar vein, Önen (2017) found that the participants benefited from the program mostly in terms of cultural accumulation and personal development. It was also found that the pre-Erasmus period was reported as the most challenging period by the participants especially due to the paper work. Kaçar (2021) investigated the impact of the Comenius language assistantship program on the sociolinguistic perspectives and meaning schemes of 15 Turkish EFL pre-service teachers in different intercultural educational situations in Europe in a recent qualitative exploratory case study. Semi-structured interviews and reflective journals were used to gather information. Although participants' social and educational backgrounds influenced their assessments of international teaching experiences, the findings revealed that they shared a sociolinguistic perspective.

In addition to these studies, a qualitative meta-synthesis on the role of short-term international experiences in language teacher education is noteworthy. Çiftçi and Karaman (2019)

examined how short-term international experiences contributed to the continued development of pre- and in-service language instructors in a meta-synthesis of 25 qualitative studies. They grouped all aspects of development into three categories: professional, linguistic, and intercultural. According to their findings, short-term international experiences can considerably contribute to the multidimensional growth of language teachers. However, as they point out, such precise regions of increase have yet to be substantiated in the literature with sufficient data.

Methodology

Research Design

The current study has been conducted using the triangulation design model, which is the most common approach to mixed methods (Creswell et al., 2003). In the light of this method, the current study combines quantitative and qualitative research methods to gain a broader understanding of the phenomenon. The purposes and procedures of the current study were granted approval from the local ethical committee of the Dokuz Eylül University (15.05.2020 / 87347630-42104268-1663).

Research Questions

This research aimed to investigate the Erasmus experience of prospective EFL teachers in terms of its contributions and challenges by proposing the research questions below:

- 1) To what extent does Erasmus program contribute to prospective EFL teachers’ ...
 - a. ... academic development?
 - b. ... language development?
 - c. ... social development?
 - d. ... cultural development?
 - e. ... personal development?
 - f. ... career development?
- 2) Do prospective EFL teachers encounter any problems during the Erasmus process?
 - a. If yes, in which period (before, during, or after the Erasmus) do prospective EFL teachers have the most problems?
 - b. What type of problems do prospective EFL teachers encounter in each period of the Erasmus process?

Participants

The study was conducted with the voluntary participation of 37 prospective EFL teachers who participated in the Erasmus Exchange Program for at least one semester. A complete overview of the participants can be found in Table 1.

Data Collection Tools and Procedure

In the present study, an online survey and semi-structured interview were applied as data collection tools.

Online Survey

An online survey developed by Önen (2017) was used to collect data and it was applied via Survey Monkey. The survey is divided into three sections. The first section contains ten demographic questions, such as the participants' educational status. The survey's second section includes questions on the Likert scale, multiple choice, and rank-order scale.

Table 1. The Gender, year of Erasmus, and host city/country distribution of participants

Background Information	N	%
Gender		
Female	27	73
Male	10	27
Academic Year		
2014-2015	4	10,8
2015-2016	5	13,5
2016-2017	3	8,1
2017-2018	11	29,7
2018-2019	9	24,3
2019-2020	5	13,5
Duration		
6 months	37	100
City / Country		
Koszalin / Poland	6	16,2
Warsaw / Poland	4	10,8
Gdansk / Poland	1	2,7
Budapest / Hungary	7	18,9
Coimbra / Portugal	4	10,8
Antwerp / Belgium	4	10,8
Joensuu / Finland	3	8,1
Madrid / Spain	3	8,1
Copenhagen / Denmark	2	5,4
Vilnius / Lithuania	1	2,7
Kaunas / Lithuania	1	2,7
Daugavpils / Latvia	1	2,7
Total	37	100

The open-ended questions focused mostly on the problems encountered during the Erasmus process. Thus, deeper information regarding the contributions of the Erasmus program was gained through the semi-structured interviews. By this way, the survey and the interview complemented each other. Prior to the main study, for the validity of the survey, a pilot study was conducted. Based on input from Erasmus students, several of the questions were updated and a few new elements were added to the survey.

Semi-structured Interview

In order to gain a deeper understanding about the participants' Erasmus experience, the semi-structured interview was conducted with 10 volunteer participants selected randomly out of 37 participants who had completed the survey. The interviews were conducted via Skype and lasted 40 minutes for every individual. To assure reliable results, 20% of the qualitative data have been analyzed by another rater who is an expert in qualitative research. The inter-rater reliability between the two raters for 20 percent of the data was measured by the use of the formula suggested by Huberman and Miles (2002) and the interrater reliability between two raters has been found to be 93%.

First, the online survey was sent to the participants via e-mail. Out of 37 participants who completed the survey, 10 volunteer students were randomly chosen for the semi-structured interview sessions. The data collection procedure was completed in eight weeks.

Data Analysis

The analysis of the data obtained through the online survey was performed via Survey Monkey. The survey's second section, which included Likert-scale, multiple-choice, and rank-order scale questions, was quantitatively analyzed, while the third section was qualitatively analyzed. Then, the analysis of the semi-structured interviews started. First, the audio-recorded interviews were immediately transcribed by the researcher. Verbatim transcription technique was used at this stage. For the content analysis of the transcribed interviews, a qualitative analysis software called MAXQDA was used to assist with coding and categorizing the data, identifying emerging themes, and selecting exemplars to illustrate the participants' Erasmus experiences.

Results

The Erasmus Program's Overall Contributions to the Participants

Table 2 contains the opinions of the participants regarding the effect of Erasmus experience on academic, social, cultural, personal, language and career development. Accordingly, 33 out of 37 participants (89,2%) think that Erasmus program has many effects on their personal development. Similarly, 29 out of 37 participants (78.4%) believe the program has had a significant impact on their cultural development. Language and social development are seen as the third contribution of the Erasmus program, with 22 out of 37 participants rating it as having a significant impact (59.5%). Almost half of the participants believe that the Erasmus program helped them

improve their academic skills. Erasmus has had a significant impact on the academic growth of 17 out of 37 participants (45.9%). Last on the list is career advancement. Only eight out of 37 participants (21,6%) believe Erasmus has had a significant impact on their professional development.

Table 2. Results for the Erasmus program's contributions to participants

	had no effect		had too little effect		had an effect		had much effect	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Academic Development	1	2,7	6	16,2	13	35,1	17	45,9
Language Development	0	0	2	5,4	13	35,1	22	59,5
Social Development	0	0	4	10,8	11	29,7	22	59,5
Cultural Development	0	0	1	2,7	7	18,9	29	78,4
Personal Development	0	0	0	0	4	10,8	33	89,2
Career Development	4	10,8	7	18,9	18	48,6	8	21,6

Contributions of Erasmus Program to the Participants' Academic Development

Table 3. Findings on the academic development of prospective efl teachers

Main Theme	Sub-Themes	F	%
Academic Development	Experiencing a different education system	23	38,3
	Producing projects	10	16,7
	Learning how to do research	7	11,7
	Being able to think critically	6	10
	Better presentation skills	6	10
	Using time efficiently	4	6,7
	Being more organised	4	6,7
Total		60	100

As it is indicated in Table 3, among seven themes identified in the data, the most frequently mentioned contribution regarding the academic development was "experiencing a different education system". One participant who did Erasmus in Finland expressed his ideas as follows:

"The education system was more student-centered in Finland. Since I was not used to being an active learner, it seemed weird at first. The students were in charge of their own learning. Of course, this is much better, but it was something new for us even if we study educational sciences." (Participant 2, Male)

Another striking sub-theme which emerged under academic development was observed to be "producing projects". For example, one participant mentioned a school project they produced voluntarily:

"We produced many enjoyable and educational projects throughout the semester. In one of these projects, we organized activities voluntarily in order to throw the students, parents and teachers together. One professor wore a clown costume and painted his face just for this project. I think the projects

that we produced there made me more self-confident." (Participant 3, Female)

The third most attended sub-theme was "learning how to do research". Below is a quote from a participant who commented on his research homework:

"For the first time, I took exams such as routine exam, book exam, essay writing... The exam system was different from the system in Turkey. I managed to write a thirty-page article for a course, which was very challenging. Until that homework, I knew neither how to write a bibliography nor how to do research in general." (Participant 2, Male)

The utterances of another participant who did Erasmus in Belgium are presented below:

"I made a great effort for a research homework. It was highly detailed. While I was doing that homework, I also learned how to do such a detailed research." (Participant 5, Female)

On the other hand, there were a few participants who stated that the Erasmus program did not contribute to their academic development at all. The reason for this situation was explained by one of the participants as below:

"I cannot say the Erasmus program made a big contribution to my academic development because most of the courses I took weren't related to ELT" (Participant 7, Male)

The participants' general perceptions of their academic gains were positive. On the other hand, there were a few participants who were not happy with the quality of education provided by their host university.

Contributions of Erasmus Program to the Participants' Language Development

As it is seen in Table 4, among six themes identified in the data, "speaking fluently" and "communicating in a meaningful context" were the most prevalent ones. They think that they improved their English speaking skills and became more fluent.

The next most prevalent theme was "increased self-confidence in using English". It was revealed that most of the participants' attitudes towards mistakes had changed. One participant stated,

Table 4. Findings on the language development of prospective efl teachers

Main Theme	Sub-Themes	F	%
Language Development	Speaking fluently	20	26,3
	Communicating in a meaningful context	20	26,3
	Increased self-confidence in using English	15	19,8
	Being exposed to various accents	10	13,15
	Being able to think in English	6	7,9
	Learning the language of the host country	5	6,6
Total		76	100

"I speak English more self-confidently after my Erasmus experience. During small talks, I still make some mistakes, but I do not let these minor mistakes slow me down anymore. Everybody makes mistakes, so I continue speaking" (Participant 9, Female)

The overall results show that the contribution of Erasmus experience to the participants' language development was mostly related to their speaking skills. They became more fluent and self-confident by communicating in a meaningful context. They also gained awareness about various accents, learned to think English and had a chance to learn the language of their host country.

Contributions of Erasmus Program to the Participants' Social Development

As displayed in Table 5, the data revealed four sub-themes, the most prominent of which was "adaptation to new environments". For example, one participant commented:

"During the Erasmus program, I was in a completely different environment. I not only went abroad and travelled but also lived there. Thanks to this experience, now it is easier for me to adapt to new contexts." (Participant 6, Male)

The second most common motif discovered was "forming international friendships". One of the participants commented on forming international friendships during ESN events:

"There was a group of voluntary students who organized activities every day. The name of the group was ESN (Erasmus Student Network). Thanks to those activities I made many friends from different countries" (Participant 8, Female)

Table 5. Findings on the social development of prospective efl teachers

Main Theme	Sub-Themes	F	%
Social Development	Adaptation to new environments	26	32,5
	Forming international friendships	23	28,7
	Opportunities for recreational activities	22	27,5
	Having fun and taking up new hobbies	9	11,3
Total		80	100

Contributions of Erasmus Program to the Participants' Cultural Development

As displayed in Table 6, among six sub-themes that emerged under cultural development, the most prevalent ones were "gaining knowledge about various cultures and lifestyles" and "gaining a broader perception towards various cultures".

"My accommodation was arranged by the school. I shared a flat with the other international students. By this way, I met new people, learned about their cultures and lifestyles. I could see our similarities and differences as well as their world perspective." (Participant 9, Female)

The next most common sub-theme was shown to be "the idea of being a global citizen". The following sample interview response illustrates this situation:

"Throughout my Erasmus experience, I had many friends from France, China, America, England, Africa... I realized that all we are global citizens of the World. No matter which country we come from, we are just humans sharing the same planet, experiencing the same emotions..." (Participant 9, Female)

Overall, most of the participants believed that the Erasmus experience had a positive impact on their cultural development. The most frequently mentioned cultural gains were learning about various cultures and lifestyles as well as

gaining a broader perception of various cultures and the idea of being a global citizen.

Table 6. Findings on the cultural development of prospective efl teachers

Main Theme	Sub-Themes	F	%
Cultural Development	Gaining knowledge about various cultures and lifestyles	22	22,7
	Gaining a broader perception towards various cultures	22	22,7
	The idea of being a global citizen	19	19,6
	Learning about the cuisine, religious and national festivals of various cultures	18	18,6
	Learning about the history, geography and international relations of different countries	14	14,4
	Opportunity to introduce the native culture	2	2,1
Total		97	100

Contributions of Erasmus Program to the Participants' Personal Development

As it is seen in Table 7, 12 sub-themes emerged under this theme. It was revealed that the interview findings were in line with the survey results which were illustrated before. Most of the participants stated that the biggest contribution of Erasmus program was to their personal development.

Table 7. Findings on the personal development of prospective efl teachers

Main Theme	Sub-Themes	F	%
Personal Development	Learning how to cope with challenges	19	11,9
	Gaining survival skills	17	10,7
	Self-realization	17	10,7
	Being open to differences	16	10,1
	Sense of being able to succeed	16	10,1
	Stepping outside of comfort zone	16	10,1
	Self-confidence	14	8,8
	Gaining a broader perception	13	8,2
	Being eager to take more responsibilities	12	7,5
	Developing leadership skills	9	5,7
	Being more patient under uncertain circumstances	6	3,8
	Learning how to use limited money	4	2,5
Total		159	100

The most prevalent theme was "learning how to cope with challenges".

"By means of the Erasmus program, I learned how to cope with challenges. I felt stressed and confused from time to time

but it was a great opportunity to improve myself and grow up.” (Participant 1, Female)

The next most prevalent themes were “gaining survival skills” and “self-realization”. One participant shared her experience as follows:

“Trying to find accommodation, signing the rental contract, paying the bills, getting a resident permit... It was the first time I needed to deal with these tasks. It was stressful, but I learned valuable survival skills, which I appreciate.” (Participant 1, Female)

The participants’ remarks also revealed that their Erasmus experience created opportunities for self-realization. One participant, for example, commented,

“... I discovered myself at the same time. I realized what I really want, what I’m capable of doing and what I cannot do.” (Participant 1, Female)

The next most prevalent themes were “being open to differences”, “sense of being able to succeed”, and “stepping outside of comfort zone”. For example, one participant pointed out that she felt more encouraged to try new things:

“Before I went to Poland, I felt worried. If I have this chance again, I will probably not worry at all. I feel more encouraged to try new things now.” (Participant 4, Female)

The statistics also revealed another frequent theme: “self-confidence”. For example, one participant commented,

“Accomplishing the things such as getting a residence permit, paying the bills and rent, made me feel more self-confident. Certainly, the people who participate in the Erasmus program have increased self-confidence.” (Participant 1, Female)

Overall, it can be argued that almost all participants considered the personal development to be the most important contribution of the Erasmus exchange program.

Contributions of Erasmus Program to the Participants’ Career Development

It is illustrated in Table 8 that among six sub-themes that emerged under career development, the most prevalent one was observed to be “learning about various education systems, language teaching methods and techniques”. For example, one participant reflected her ideas as below:

“Theoretical and applied courses were equally important in my host university. Applied courses were much more beneficial for me. I learned many different language teaching activities” (Participant 3, Female)

On the other hand, one participant stated that the language teaching methods and techniques adopted in his host university were not different or inspiring, and he did not believe the Erasmus experience would make any contribution to his future career:

“I took courses from five different teachers. The methods they used were similar to what I saw in Turkey, so there wasn’t an extra contribution of the program to my career.” (Participant 7, Male)

The following prevalent sub-themes were observed to be “having a chance to compare different education systems” and “feeling more self-confident in making future plans”:

“I definitely think that the Erasmus experience will contribute positively to my career. I had a chance to study in a European context and make comparison between different education systems thanks to this program. By this way I

believe, I will better be able to adopt teaching methods suitable for my students.” (Participant 5, Female)

Table 8. Findings on the career development of prospective efl teachers

Main Theme	Sub-Themes	F	%
Career Development	Learning about various education systems, language teaching methods and techniques	20	30
	Having a chance to compare different education systems	16	24
	Feeling more self-confident in making future plans	16	24
	Job opportunities in Turkey and abroad	10	15
	Openness to different job opportunities	3	4
	Opportunities for internship	2	3
Total		67	100

The Problems Encountered by the Participants in the Erasmus Process

According to the data gathered from the survey, nearly half of the participants (43,2%) admitted to having a lot of problems. It is clear that the prospective EFL teachers encountered many problems in the Erasmus process. The vast majority of the participants (56,8%) had more problems before the Erasmus. On the other hand, 27% of the participants stated the most problematic period was “during Erasmus”.

The problems in the pre-Erasmus process

A deeper knowledge about the type of problems encountered by the prospective EFL teachers was gained through the semi-structured interview and open-ended questions in the survey. As seen in Table 9, the most common motif was discovered to be “lack of information and insufficient guidance”.

Table 9. Findings on the problems encountered before the Erasmus program

	F	%
Lack of information and insufficient guidance	16	25
Paper work	12	18,75
Finding equivalent courses and preparation of Learning Agreement	12	18,75
Visa procedure	11	17,19
Communication problem between the host and sending institution	6	9,38
Finding accommodation	4	6,25
Financial Problems	3	4,69
Total	64	100

“I had difficulty due to the lack of information about the Erasmus procedure. Everything seemed to be daunting at first. Unfortunately, I couldn’t receive enough information from my school.” (Participant 3, Female)

Next most prevalent themes were “paper work” and “finding equivalent courses and preparation of learning agreement”. Almost all of the participants agreed that it was quite stressful to deal with excessive paper work.

“Dealing with the paper work was stressful. The documents I collected were as thick as a book. Completing the necessary signatures also took a long time.” (Participant 2, Male)

Another common theme that emerged under “the problems in the pre-Erasmus process” was “visa procedure”. The following sample interview response illustrates this situation:

“The visa procedure was extremely difficult for me. It was the first time I had to apply for visa, so everything seemed to be complicated. Moreover, the regulations had changed when I made the application. Consequently, I could receive the visa twenty days before my departure. I felt stressed until the last moment.” (Participant 8, Female)

Overall, it can be argued that the problems encountered by the prospective EFL teachers in the pre-Erasmus process were mostly related to the formal procedure such as collecting documents and signatures, applying for visa, as well as finding equivalent courses and preparing the learning agreement.

The problems during the Erasmus process

As Table 10 indicates, thirteen sub-themes were identified in the data, and “academic problems” was the most frequently mentioned problem encountered by the prospective EFL teachers during the Erasmus mobility.

The following sample interview response illustrates this situation:

“There was a lack of pedagogical lessons, so I was trained like a philologist because my school could not agree with the Educational Science department of the host institution. The teachers were nice but the education was not of good quality” (Participant 7, Male)

Table 10. Findings on the problems encountered during the Erasmus program

	F	%
Academic problems	18	18,1
Financial problems	17	17,1
Socialization	11	11,1
Paper work	9	9,1
Accommodation	9	9,1
Climatic conditions	9	9,1
Lack of recreational activities	8	8,1
Mentorship system	5	5,1
Sanitary problems	5	5,1
Language problems	4	4,1
Communication problems with the teachers	2	2,1
Culture shock	1	1,1
Food and drink problems	1	1,1
Total	99	100

The second most common sub-theme was discovered to be “financial problems”. One participant, for example, reflected that;

“Finland had higher levels and economically, it was much more expensive than Turkey. The grant I received was insufficient. I spent more than 1000 euros per month, and this could be a disadvantage for the students going without a grant.” (Participant 2, Male).

The next most common sub-theme was shown to be “socialization”. One participant, for instance, shared her thoughts on this issue as follows:

“When I met new people from new cultures, I had some shyness at first. I was not very involved in the groups of friends for a short time, but I got over it in a week.” (Participant 12, Female)

The other sub-themes that occurred under “the problems during the Erasmus process” were “paper work”, “accommodation” and “climatic conditions”. One participant mentioned the difficulty of editing the learning agreement:

“Even during the Erasmus I had to do some paper work, which was tiring. Unfortunately, some courses were cancelled when I was there, so I had to make changes in my learning agreement. It was difficult to find new courses since we were in the middle of the semester and the exams had already been over.” (Participant 9, Female)

The problems in the post-Erasmus process

As can be seen in Table 11, only 3 sub-themes emerged under the problems encountered “after the Erasmus” process. The biggest problem that most of the participants encountered after the Erasmus mobility was the difficulty in adapting back to their hometown, which can be described as “Post Erasmus Syndrome”.

“When I do shopping everything looks too expensive. I have been comparing the economy of two countries since I returned from Erasmus. I also missed some foods that I cannot find here. My lessons in Turkey are more stressful. Nevertheless, I tried not to let this situation spoil my mood for a long time. I could adapt to my normal life in a few weeks.” (Participant 8, Female)

The second most common motif discovered was “academic problems”. One student said that his diploma grade dropped after the Erasmus mobility:

“I had problems with my grades. Although I got high marks there, my scores were low here due to the fact that the grading systems of two schools were different. I did not get the grade I deserved and my diploma grade has dropped.” (Participant 2, Male)

As a whole, it was indicated that the problems encountered after the Erasmus mobility are not as diverse as the problems encountered before and during the Erasmus. The biggest problem after the Erasmus period was the post Erasmus syndrome, which means the difficulty in adapting back to normal life in the hometown.

Table 11. Findings on the problems encountered after the Erasmus program

	F	%
Post Erasmus Syndrome	9	52,9
Academic Problems	6	35,3
Paperwork	2	11,8
Total	17	100

Discussion and Conclusion

The purpose of this study was to look into the contributions of the Erasmus exchange program to Turkish prospective EFL teachers, as well as the problems they faced before, during, and after the program. The findings show that the Erasmus program had a favorable impact on the participants in numerous ways. According to Teichler (2001), the Erasmus program is a worthwhile experience, particularly in terms of cultural and personal growth. Also, the participants of the current study appreciated their personal and cultural gains

most. It was concluded that Erasmus experience played a vital role in the personal growth of the participants. The literature on the subject reveals a substantial beneficial relationship between the Erasmus program and personal contributions. The results of the current study are also corroborated by some studies conducted with Turkish prospective EFL teachers (Aydın, 2012; İltter, 2013; Kızılaslan, 2010; Önen, 2017). The majority of this research found that the Erasmus program benefited potential EFL teachers mostly in terms of personal development, which was also the case in the current study. For instance, the participants in İltter's (2013) study were observed to become more self-confident and improve their intra and interpersonal skills. Similarly, Aydın (2012) discovered that prospective EFL teachers gained awareness of how to cope with difficulties, increased their self-confidence, learned how to manage limited funds, took risks and responsibilities in their lives, and most importantly, discovered themselves in terms of personality, competences, likes and dislikes. These personal gains were also mentioned by the participants of this study.

When it comes to *cultural and social development*, the results parallel the studies conducted with Turkish prospective EFL teachers (Aydın, 2012; Caner, 2019; İltter, 2013; Kızılaslan, 2010; Önen, 2017). In İltter's (2013) study it was found that the participants had a wider perspective of different cultures and formed many international friendships. Therefore, the Erasmus program seems to foster social and cultural awareness of the future teachers of English.

In terms of *language development*, it was revealed that our participants underlined the improvement in their speaking skills. Previous studies (Aydın, 2012; İltter, 2013; Kızılaslan, 2010; Önen, 2017) also demonstrated that Erasmus exchange program had a significant impact on the language development of the participants. There seems to be a slight difference between the findings of our study and Aydın's study. As mentioned previously, the participants of the current study expressed their linguistic gains by focusing on speaking skill and fluency development. However, the participants in Aydın's study reported improvement in their reading and writing skills as well. On the other hand, the participants in İltter's (2013) study emphasized the positive effect of Erasmus program on their language development, especially in terms of speaking skill, which is in accordance with our study.

On the other hand, *academic and career development* seems to take place based on different factors. The majority of the earlier studies (Aydın, 2012; Caner, 2019; İltter, 2013; Kızılaslan, 2010) conducted with Turkish prospective EFL teachers support that participating in the Erasmus program contributes to the participants' career development in various ways. For example, in a contemporary study, Caner (2019) examined the perceptions of 19 prospective EFL teachers regarding the contribution of the Erasmus experience to their career development qualitatively. It was found that studying in an international environment positively affected the participants' future profession by raising their awareness of active learning, inclusive practices and international education policies. In terms of the professional gains such as experiencing different education systems, learning about new language teaching methods, practicing their teaching skills through internship opportunities, and feeling more self-confident about future employment, the findings of the current study are in line with the findings of the abovementioned

studies. However, these gains were not reported by the majority of the participants in our study. Moreover, according to survey results, only 8 out of 37 participants believed Erasmus had many effects on their career development. In this respect, our findings corroborate the findings of Önen's (2017) study in which the career development was perceived as the least improved domain during the Erasmus program. This result might be due to the fact that some participants could not take courses related to their major since there was not faculty of education at their host institution or some lecturers did not speak English and they could not get efficiency from their professional experience. Accordingly, it can be argued that the contributions of Erasmus program on the academic and career development depend on some variables. Although Caner (2019) underlined the role of the host institution's curricula, she concluded that the prospective EFL teachers had many professional gains regardless of the qualities of the host countries or the host institutions. In this regard, the current study contradicts with Caner's study, because, in our study, the participants' perceptions regarding their career development differed based upon their host university.

The current study's findings also revealed that the participants encountered various *problems* before, during, and after the Erasmus process. More than half of the participants (56,8%) regarded "*the pre-Erasmus process*" as the most problematic period. Similarly, the participants in Önen's (2017) study perceived the pre-Erasmus as the most challenging period. There are also other studies which revealed that prospective EFL teachers encountered a wide range of problems throughout the Erasmus process (Aydın, 2012; Çiftçi, 2016; İltter, 2013; Kızılaslan, 2010; Yıldırım & İlin, 2013). According to these findings, it can be assumed that the Erasmus program requires its participants to be ready for a long and demanding process since there are many points to consider in each period. The current study confirmed the earlier studies by revealing that paper work before the Erasmus mobility was a big challenge not only for prospective EFL teachers (Aydın, 2012; Çiftçi, 2016; Önen, 2017), but also for the other Erasmus students from different departments (Endes, 2012; Maiworm, Steube, & Teichler, 1992; Yücelisin-Taş, 2015).

The most problematic issue *during the Erasmus* process was found to be academic problems that stemmed from various reasons. There are several studies which reported similar results in terms of academic problems (Aydın, 2012; Önen, 2017; Yıldırım & İlin, 2013). For instance, Yıldırım and İlin (2013) carried out a mixed-method research in order to explore the problems encountered by 55 prospective EFL teachers during their Erasmus mobility. It was indicated that participants encountered academic problems due to the difference in education systems. On the other hand, our findings in terms of academic problems encountered during the Erasmus mobility contradict with Engel's study (2010) in which the participants rarely reported academic problems during the Erasmus mobility. Financial problems were also encountered by nearly all of the participants in the current study. Although the students received a monthly grant and they spent it reasonably, the amount they received was not enough to cover their all expenses. Earlier studies found similar findings on this issue (Aydın, 2012; Engel, 2010; Önen, 2017). Aydın (2012) stated that the prospective EFL teachers in his

study expressed their dissatisfaction with the amount and timing of the monthly payout. Similarly, in Engel's (2010) and Önen's (2017) study the participants frequently mentioned their financial problems. As for the problems related to accommodation, our findings contradict with Önen's (2017) study in which accommodation was considered as a minor problem and correspond with the studies which presented accommodation as a major problem for the participants (Aslan & Jacobs, 2014; Engel, 2010; Yıldırım & İlin, 2013). These differences might be due to the fact that the quality of facilities provided by each institution is different. With regards to the cultural problems, a surprising result which was different from the earlier studies was observed. For instance, in Yıldırım and İlin's (2013) study, the analysis of the Socio-cultural Adaptation scale, reports and interviews indicated that students had issues on affective, behavioral, and cognitive levels. The problems such as climate, sanitary problems, accommodation, academic and language related problems were also mentioned by our participants. However, eating habits were the most cited problem in their study while it was mentioned only once in our study. Besides, only one of the participants in our study mentioned that he experienced culture shock, while in Yıldırım and İlin's (2013) and Önen's (2017) study it was experienced by most of the participants. This situation might be explained by the unique characteristics of the participants and to what extent they were open to differences.

After the Erasmus process, although the participants did not encounter as many problems as before and during the mobility period, most of the participants experienced "the post-Erasmus syndrome". This issue, which is referred to as post-Erasmus syndrome, can be described as the difficulty experienced by the participants in adapting to their school and old lifestyle in the home country again. Actually, since most of the students travel abroad for the first time in their lives thanks to the Erasmus program, this finding is not surprising and it might be normal to experience this feeling. Similarly, it was also found in Aydın's (2012) and Önen's (2017) studies that the prospective EFL teachers had trouble adapting to classes, teaching techniques, tests, traffic and the lifestyle in their hometown in the post-Erasmus process. Another common problem encountered after the Erasmus mobility was the recognition of the courses, which was also observed in Aydın's (2012) and Önen's (2017) studies. Although the Erasmus program brings many academic benefits, there are also several problems which result from the unique education system of each host country. The majority of those who took part in this research complained about the drop in their grade-point average because of the different grading systems of their host and home institutions. Moreover, some students could not receive the remaining part of their grant due to the fact that they failed some courses. Despite all these problems, they described the Erasmus program as a valuable opportunity and stated they would participate again if they had a chance. The main conclusions derived from the quantitative and qualitative data are as follows:

1. The quantitative and qualitative data revealed that participating in the Erasmus program aided the potential EFL instructors' personal and cultural development the most.

2. The quantitative data suggested that the Erasmus program had a good impact on the majority of participants' language development, and the qualitative findings revealed that their language development was mostly in terms of speaking competence and fluency development.
3. Both the quantitative and qualitative findings indicated that the Erasmus program also contributed to the social development of the participants. They formed many international friendships and joined a wide range of social activities during their mobility.
4. The quantitative data showed that the Erasmus program had the least impact on the academic and career development of the participants. However, the qualitative data suggested that some participants gained valuable academic skills and regarded the Erasmus program as a beneficial experience for their career prospect.
5. The data revealed that the participants faced a variety of issues prior to, during, and following their Erasmus mobility. According to the quantitative evidence, the pre-Erasmus period is recognized as the most difficult period. Also, the qualitative data showed that they encountered more problems during their mobility period.
6. The qualitative data revealed that the main problem encountered in the post-Erasmus process was "post-Erasmus syndrome" which can be described as the difficulty experienced by the participants in adapting to their old lifestyle in the home country and school again.

Implications of the Study

According to the findings of the study, the Erasmus program has a favorable impact on the development of future EFL teachers in a variety of ways. As a result, more students should be encouraged to participate in Erasmus. However, it is clear that participants face a variety of issues during their time in the Erasmus program. The formal procedure should be reduced to make the application process easier, given the high degree of bureaucratic issues reported by participants in the Erasmus process. Also, pre-Erasmus courses should be designed by the Erasmus coordinators in order to provide the participants with sufficient guidance throughout the process.

In addition, nearly all participants in the study reported that their monthly grant was not enough; therefore, the amount of the grant should be revised. It is proved in many research that more and more students from moderate socio-economic background have a chance to study abroad thanks to the Erasmus program. That's why, it seems essential to increase the grant amount to minimize the financial problems faced by the participants.

Also, the quality of the education provided by the host institution plays a vital role in the academic contributions of the Erasmus program. Thus, the Erasmus offices should choose the institutions to make agreement with more meticulously and solve the mismatches between the curricula.

Finally, the Erasmus offices should organize more comprehensive and informative orientation programs in order to inform the Erasmus participants about the potential problems they will encounter before, during and after the

Erasmus mobility as well as the coping strategies that they could use when they need.

Suggestions for Further Research

This study is limited to 37 prospective EFL teachers and it cannot be generalized to all Turkish prospective EFL teachers. In the literature, there is a limited number of research which focus solely on the prospective EFL teachers' Erasmus experiences. Thus, further research can be conducted with more prospective EFL teachers studying in different parts of Turkey. Additionally, in order to gain a different perspective on the issue, the Erasmus program can be investigated through the eyes of foreign prospective EFL teachers who came to Turkey in the framework of the Erasmus program.

Furthermore, by relying solely on the participants' opinions, this study explored the contributions of the Erasmus program as well as the challenges faced during the process from a holistic perspective. To document program outcomes, the majority of studies relied on self-reports. Despite the fact that such reports provide insight into the influence of foreign programs on participants' growth, they remain subjective. Pure qualitative approaches might not be able to completely describe the participants' experiences. Thus, in further research, a pre-test and post-test design can be adopted to analyze the phenomenon empirically.

Moreover, for further research, prospective EFL teachers who did not participate in the Erasmus program can be included in order to explore if there is a difference between the development of the Erasmus and non-Erasmus students. Similarly, a comparison between Turkish and foreign prospective EFL teachers' Erasmus experience can be made in order to examine if the impact of the program changes based on the nationality of the participants.

Finally, future research might focus on the long-term consequences of foreign programs on participants' lifestyles and teaching methods. Most studies appear to have lost contact with participants after they completed the training, according to Çiftçi and Karaman (2019). There is a need for follow-up studies and longitudinal analyses, which may enable researchers to explore whether the participants made any changes in their lives or not.

Author Contribution Rate

Both of the authors took equally active roles in the writing process of this article. All authors have read and confirmed the final version of the article.

Declarations of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest as part of the study.

Ethical Declaration

The purposes and procedures of the current study were granted approval from the ethical committee of the Dokuz Eylül University (15.05.2020 / 87347630-42104268-1663).

References

Aslan, B. & Jacobs, D. B. (2014). Erasmus student mobility: Some good practices according to views of Ankara University exchange students. *Journal of Education and Future*, 5, 57-72.

- Aydın, S. (2012). I am not the same after my erasmus: A qualitative research. *The Qualitative Report* 17(55), 1-23.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 37(2), 61-82.
- Bloom, D. E. (2008). Education in a globalized world. In *Globalization and Education* (pp. 59-78). Walter De Gruyter Incorporated. <https://doi.org/10.1515/9783110207019>
- Bracht, O., Engel, C., Janson, K., Over, A., Schomburg, A., Teichler, U. (2006). *The professional value of Erasmus mobility*. Kassel, Germany: International Centre for Higher Education Research, University of Kassel.
- Caner, H.N. (2019). Contributions of transnational education experiences of pre-service EFL teachers to their professional development. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences (CALESS)*, 1(1), 1-19.
- Cantez, K. (2020). *Investigating the contribution of the european union erasmus plus (Erasmus+) youth exchange projects to foreign language learning* (Unpublished master's thesis). Sakarya University: Sakarya. Retrieved from Council of Higher Education Thesis Center. (Accession No. 641070).
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M., Hanson, W. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, Thousand Oaks, CA: Sage, 209-240.
- Çepni O., Aydın F., & Kılınç A. Ç., (2018). Erasmus programına katılan öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri: Fenomenolojik bir araştırma. *Journal of Higher Education and Science*, 8(3), 436-450. <https://doi.org/10.5961/jhes.2018.285>
- Çiftçi, E. Y. (2016). *Preparation for an international exchange program: a phenomenological analysis of prospective English language teachers' lived and imagined experiences* (Unpublished master's thesis). METU: Ankara. Retrieved from Council of Higher Education Thesis Center. (Accession No. 439055).
- Çiftçi, E., & Karaman, A. (2019). Short-term international experiences in language teacher education: A qualitative meta-synthesis. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(1). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v44n1.6>.
- Endes, Y. Z. (2015). Overseas education process of outgoing students within The Erasmus Exchange Programme. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 1408-1414.
- Engel, C. (2010). The impact of Erasmus mobility on the professional career: Empirical results of international studies on temporary student and teaching staff mobility. *Belgeo. Revue belge de Géographie*, 4, 1-16.
- Ersoy, A., & Günel, E. (2011). Cross-cultural experiences through Erasmus: Preservice teachers' individual and professional development. *Eğitim Arastirmalari - Eurasian Journal of Educational Research*, 42, 63-78.
- European Commission (2012). Erasmus :changing lives, opening minds for 25 years. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/18739>

- Fillmore, L. W. & Snow, C. E. (2000). What teachers need to know about language. *Clearinghouse on Languages and Linguistics*, 1-41. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444379.pdf>
- Huberman, M., & Miles, M. B. (2002). *The qualitative researcher's companion*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- İlter, B. (2013). How do mobility programs change efl students' point of view? *Hacettepe University Journal of Education*, 44, 181-188.
- Jacobone, V., Moro, G. (2015). Evaluating the impact of the Erasmus programme: skills and European identity, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(2), 309-328, DOI: 10.1080/02602938.2014.909005
- Kaçar, I. G. (2021). A case study of Turkish pre-service teachers of English in an international exchange program: ELF and WE perspectives. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 7(1), 435-457.
- Kızılaslan, İ. (2010). International Experiences of Turkish Student Teachers: A Multiple Case Study. *Journal of ethnographic and qualitative research*, 4, 108-114.
- Knight, J. (2008). Internationalization: A decade of changes and challenges. *International Higher Education*, (50).
- Kohn, M. P. (2015). *The influences of Erasmus and Fulbright exchange programs from the perspectives of their participants* (Unpublished doctoral dissertation). METU: Ankara. Retrieved from Council of Higher Education Thesis Center. (Accession No. 439232).
- Maiworm, F., Steube, W., & Teichler, U. (1992). ECTS in its year of inauguration: The view of the students. *Erasmus Monographs*, 15(37), (ERIC Document Reproduction Service No. ED355903)
- Osterhammel, J., & Petersson, N. P. (2005). *Globalization: A short history*. Princeton: Princeton University Press.
- Önen, S. (2017). An investigation into the experiences of Erasmus students. *Journal of Hasan Ali Yücel Faculty of Education*, 14(1), (27), 339-367.
- Özmen, H. (2019). *Erasmus+ programlarının hoşgörü kültürü oluşturmada yeri ve önemi* (Unpublished master's thesis). Mardin Artuklu University: Mardin. Retrieved from Council of Higher Education Thesis Center. (Accession No. 563261).
- Papatsiba, V. (2005). Student mobility in Europe: An academic, cultural and mental journey? Some conceptual reflections and empirical findings. *International Perspectives on Higher Education Research*, 3, 29-65.
- Raikou, N., Karalis, T. (2010). Non-Formal and informal education processes of European lifelong learning programmes for higher education: The case of the Erasmus programme in a Greek Peripheral University. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 5(1), 103-113.
- Teichler, U. (2001). Changes of ERASMUS under the Umbrella of SOCRATES. *Journal of Studies in International Education*, 5(3), 201-227.
- Teichler, U. (2017). Internationalisation trends in higher education and the changing role of international student mobility. *Journal of International Mobility*, 5, 177-216.
- Teichler, U. (2015). The impact of temporary study abroad. In R. Mitchell, N. Tracy-Ventura, & K. McManus (Eds.), *Social interaction, identity and language learning during residence abroad*, 15-32. EuroSLA monograph series 4. Retrieved from <http://www.eurosla.org/monographs/EM04/Teichler.pdf>
- Ünlü, I. (2015). Teacher Candidates' opinions on Erasmus student exchange program. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 223-237.
- Ward, H. H. (2015). *Internationalization in Action: Connecting Classrooms: Using Online Technology to Deliver Global Learning*, Special Edition, American Council on Education, Washington.
- Yıldırım, R. & İlin, G. (2013). Some reflections on cultural adaptation of Turkish Erasmus students of ELT department. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 42(2), 111-121.
- Yücelsin-Taş, Y. T. (2013). Erasmus Programında karşılaşılan sorunlar ve öneriler. *Turkish Studies*, 10, 763-770.